

საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემია
დ.უზნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი

დიმიტრი უზნაძე

ბავშვის ფსიქოლოგია

სასკოლო ასაკის
ფსიქოლოგია

თბილისი
2005

სარჩევი

წინასიტყვაობა 1947 წლის გამოცემისათვის	v
თავი პირველი	1
ბავშვის ფსიქოლოგიის საგანი და ამოცანები	1
ბავშვის ფსიქოლოგიის მეთოდები	3
ბავშვობის ასაკის პერიოდიზაცია	31
თავი მეორე	45
დედის მუცლის ხანა	47
ახალდაბადებულობის ხანა I ახალდაბადებულის გარემო	53
II. ახალდაბადებულის ფიზიკური სტატუსი	59
III. ახალდაბადებულის ცხოვრების შინაარსი	71
IV. ახალდაბადებულობის ხანის ფუნქცია	89
თავი მესამე ძუძუს ბავშვობის ხანა (მეორე წლამდე)	93
I. ასაკობრივი გარემო პირველი წლის განმავლობაში	93
II. ფიზიკური ორგანიზმის განვითარება	95
III. ობიექტური სინამდვილის ცნობიერების დასაწყისი	101
IV. ობიექტური სინამდვილის პერცეფციის ხანა	105
V. ტაცების ხანა	119
VI. სხეულის მოტორიკის დაუფლება	129
VII. აღქმის გენეზისი	135
VIII. მეხსიერების განვითარების დასაწყისი	143
IX. ბავშვის რეაქციების ხასიათი და მისი განვითარება	153
X. აქტიური სუბიექტის ჩასახვა	161

XI. ბავშვის სოციალური ქცევა,	167
XII. წაბაძვის ჩასახვა და განვითარება	183
XIII. ბავშვის თამაში	201
XIV. თამაშის თეორიები (ფუნქციონალური ტენდენციის თეორია)	213
თავი მეოთხე სკოლის წინარე ასაკის წინა პერიოდი (2-4 წლამდე)	231
I. ბავშვის ასაკობრივი გარემო	231
II. ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის განვითარება	237
III. სხეულის მოტორიკის დაუფლება	245
IV. ობიექტური სინამდვილის გაფართოება	251
V. ბავშვის პირველი საქმიანობა	265
VI. მეტყველება და მისი განვითარება	271
VII. ილუზიის თამაში	299
VIII. ბავშვის ფანტაზიადა ილუზიის თამაში	309
IX. ჭკრეტის ინტერესი	323
X. აზროვნება 2-4 წლამდე	343
XI. ნებელობა	375
XII. მე-ს ცნობიერების ჩასახვა და მსოფლმხედველობა	383
XIII. შემოქმედების ფორმების ჩასახვა და განვითარება	393
XIV. სოციალური ქცევა	415
თავი მეხუთე სკოლის წინარე ასაკი (4-7 წწ.)	425
I. ასაკობრივი გარემო	425
II. ფიზიკური განვითარება	431
III. მოტორიკა სკოლის წინარე ასაკში	443
IV. მიზანდასახული ქცევის ფორმების განვითარება	457
V. მსახველობითი ფუნქციის საფეხურები და მასალის როლი	511
VI. მასალის დამუშავების წესი სკოლის წინარე ასაკში	519

VII. ტექნიკურ-კონსტრუქტული უნარი	525
VIII. სოციალური მდგომარეობის გავლენა მსახველობითი ფუნქციის განვითარებაზე	533
IX. ნებელობის განვითარება როგორც პირობა შრომითი უნარიანობის მომწიფებისა	535
X. სოციალური ქცევის განვითარება	539
XI. რეცეფციის განვითარების ხაზი.....	551
XII. აზროვნების განვითარება.....	563
სქოლიო.....	583
თავი პირველი.....	583
თავი მეორე	585
თავი მესამე.....	589
თავი მეოთხე.....	595
თავი მეხუთე	601

წინასიტყვაობა

1947 წლის გამოცემისათვის

ინტერესი ბავშვის ფსიქოლოგიის მიმართ ყოველთვის დიდი იყო, განსაკუთრებით, მასწავლებელთა და აღმზრდელთა წრეში. მაგრამ 1936 წლის 4 ივლისის ისტორიულ დადგენილებამდე, რომელიც საკავშირო კ.პ (ბ) ცენტრალურმა კომიტეტმა გამოიტანა პედაგოგიურ დამახინჯებათა შესახებ გან სახკომების (განათლების სახალხო კომისარიატი) სისტემაში, ეს ინტერესი ჩვენში ათეული წლების განმავლობაში პედოლოგიური, ყალბ მეცნიერული ძიების ნიადაგზე კმაყოფილდებოდა. ბავშვის ფსიქიკური განვითარების კანონზომიერებათა ნამდვილი მეცნიერულ-ფსიქოლოგიური შესწავლა მაშინ გამონაკლისის სახით თუ წარმოებდა. შევხვდებოდით აქა-იქ ცალკე გამოკვლევებს ბავშვის განვითარების კერძო საკითხებზე, მაგრამ ბავშვის ფსიქოლოგიის კურსის შედგენას არავინ ცდილობდა. 1936 წლის 4 ივლისს ზემოაღნიშნულმა დადგენილებამ, როგორც მოსალოდნელიც იყო, დიდად შეუწყო ხელი არა მარტო პედაგოგიკის გაჯანსაღების საქმეს, არამედ ბავშვის ფსიქოლოგიური შესწავლის გაცხოველებასაც. დღესდღეობით ჩვენ უკვე საკმაოდ დიდი მასალა მოგვეპოვება, რათა ბავშვის ფსიქოლოგიის მთლიანი კურსის შედგენაზე ვიფიქროთ.

თავისთავად იგულისხმება, რომ ასეთი კურსის შედგენისას მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ განსაკუთრებით ზემოხსენებული დადგენილების მითითებანი, კერძოდ: მითითება იმის შესახებ, თუ რაოდენ უმართებულოა „საბჭოთა პედაგოგიკაში ანტიმეცნიერული ბურჟუაზიული პედო-

ლოგიის შეხედულებათა და პრინციპთა უკრიტიკო გადმოტანა, პედოლოგიისა, რომელიც ექსპლოატატორულ კლასთა ბატონობის შენარჩუნების მიზნით, ამოცანას ისახავდა, დაემტკიცებინა ექსპლოატატორულ კლასთა და „უმაღლეს რასათა“ საგანგებო ნიჭიერება და არსებობის განსაკუთრებული უფლებები. მეორე მხრივ, მშრომელი კლასების და „დაბალი რასების“ ფიზიკური და გონებრივი განწირულობა. ამიტომ ჩვენ განსაკუთრებით სიფხიბლით უნდა მოვპყრობოდით ე. წ. „პედოლოგიის“ თეორიისა და პრაქტიკის ცრუ მეცნიერულ დებულებებს, მეტადრე „პედოლოგიის“ მთავარ „კანონს“ – „კანონს“ ბიოლოგიური და სოციალური ფაქტორების, მემკვიდრეობისა და რაღაც უცვლელი გარემოს გავლენით ბავშვების ბედის ფატალისტური განსაზღვრულობის შესახებ“. ჩვენ შევეცადეთ თავიდან აგვეშორებინა „პედოლოგიის“ ეს საბედისწერო შეცდომა.

ერთი სიტყვით, ჩვენ ვცდილობდით ბავშვის ფსიქოლოგია ჭეშმარიტ მეცნიერულ საფუძვლებზე აგვეგო. ხოლო რამდენად მოვახერხეთ ეს, ამაზე იმედი გვაქვს, დაკვირვებული მკითხველი მიგვითითებს.

1/12 -1947 წ.

დიმიტრი უზნაძე.

თავი პირველი

ბავშვის ფსიქოლოგიის საგანი და ამოცანები

ახალ დაბადებული ბავშვი, რომ ერთი წლის ბავშვს შევადაროთ, ძალიან დიდ განსხვავებას დავინახავთ. მაშინ როდესაც ახალდაბადებული, შეიძლება ითქვას, თითქმის სრულიად მოკლებულია ყველაფერს, რაც სპეციფიკურია ადამიანისათვის, როგორც მაღალი სულიერი არსებისათვის, ერთწლიანი ბავშვის შესახებ ამას ვერ ვიტყვით: იგი უკვე სულიერი არსებაა, რომელიც გარკვეულად ადამიანის სპეციფიკური ნიშნებით ხასიათდება. მგრამ ამის მიუხედავად, უდავოა, რომ მასსა და ზრდადასრულებულ ადამიანს შორის მაინც თვალსაჩინო განსხვავება არსებობს. იმისათვის, რომ ბავშვმა ბოლოს და ბოლოს, ზრდადასრულებულის საფეხურს მიაღწიოს, მან განვითარების საკმაოდ გრძელი გზა უნდა განვლოს.

რასაკვირველია, ამ გზის გათვალისწინება ძალიან საინტერესოს, მაგრამ საკმარისად რთულ ამოცანას შეადგენს და ამიტომ ადვილად გასაგებია, რომ არა ერთი დარგი არსებობს მეცნიერებისა, რომელიც ამ ამოცანის თავისი თვალსაზრისით გადაჭრას ცდილობს. ამათ შორის განსაკუთრებულ ინტერესს ბავშვის ფსიქოლოგია წარმოადგენს. იგი ბავშვის ფსიქიკური ცხოვრების განვითარების პროცესს სწავლობს, პროცესს, რომელშიც ნელი თანმიმდევრობით ზრდადასრულებული ადამიანის ფსიქიკის თვისებები მუშავდება. როგორია ეს გზა და რა ფაქტორებია, რაც მასზე წარმმართველ ზეგავლენას ახდენს, - ეს სწორად

ის საკითხებია, რომელთა შესწავლაც ბავშვის ფსიქოლოგიის ძირითად ამოცანას წარმოადგენს. მაშასადამე, ჩვენ დისციპლინის - ბავშვის ფსიქოლოგიის წინაშე, ფსიქიკის განვითარების საკითხები დგას, საკითხები იმ საფეხურების შესახებ, რომელთაც ყოველი ნორმალური ადამიანი გაივლის, სანამ იგი ზრდასრულობის საფეხურს მიაღწევდეს.

თანამედროვე მოზრდილი ადამიანის სპეციფიკურ თავისებურებას შეგნებული ცხოვრების უნარი შეადგენს. მისთვის ისაა დამახასიათებელი, რომ იგი იმწამსვე უშუალოდ როდი ცდილობს თავისი მოთხოვნების დაკმაყოფილებას, როგორც კი იგრძნობს ამ მოთხოვნილებას. არა, მას საგანგებო უნარი აქვს შემუშავებული თავი შეიკავოს და თავისი მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად ამა თუ იმ ქცევის აქტს მხოლოდ მას შემდეგ მიმართოს, რაც წინასწარ გადაწყვეტს, თუ რა ქცევა იქნებოდა ამ პირობებში მისთვის ხელსაყრელი. შეგნებული ცხოვრების უნარი სწორედ ამაში მდგომარეობს.

აღსანიშნავია, რომ ადამიანის ცხოვრებაში ეს უნარი წამყვანი როლის შესრულებას შეადრებით გვიან იწყებს. ყოველ შემთხვევაში, უდავოა, რომ სანამ ეს მოხდებოდეს, განვითარების საკმაოდ გრძელი გზა უნდა იქნეს გავლილი. და აი, ბავშვის ფსიქოლოგიის ამოცანას ადამიანის ცხოვრების სწორედ იმ პერიოდის შესწავლა შეადგენს, როდესაც არსებითად ის ჯერ კიდევ მოკლებულია ამ უნარს, როდესაც მისი ქცევა ჯერ კიდევ მისი უშუალო მოთხოვნილებით განისაზღვრება. როგორც დავინახეთ, ეს საკმაო ხანს გრძელდება ჯერ 6-7 წლამდე, ე. ი სკოლაში შესვლამდე და შემდეგ სკოლაში, სადაც ის უკვე გაშუალებული ქცევისათვის მომზადების რთულ საფეხურებს გაივლის.

ბავშვის ფსიქოლოგიის მეთოდები

რა მეთოდებს მივმართავთ იმისათვის, რომ ბავშვის განვითარების ეს საფეხური შევისწავლოთ?

1. დაკვირვება. მეცნიერება ორგვარ დაკვირვებას განასხვავებს: დაკვირვებას ბუნებრივ პირობებში და დაკვირვებას ხელოვნურ პირობებში. როდესაც დაკვირვების საგნად რაიმე მოვლენაა დასახელებული, რომელიც მკვლევარის მონაწილეობის გარეშე ჩნდება და იცვლება, მაშინ დაკვირვების პირველ სახესთან გვაქვს საქმე. მაგრამ, როდესაც მკვლევარი თვითონ ქმნის ან ცვლის პირობებს, რომელშიც ესა თუ ის მოვლენა ჩნდება, ვითარდება და მის დაკვირვებას ამ პირობებში აწარმოებს, ჩვენ წინაშე ხელოვნური დაკვირვება, **ცდა** ან **ექსპერიმენტი** დგას. დაკვირვების პირველ სახეს მარტივად **დაკვირვებას** უწოდებენ, ხოლო მეორეს - **ცდას** ან **ექსპერიმენტს**.

ბავშვის ფსიქოლოგიის მთავარ მეთოდს **დაკვირვება** წარმოადგენს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვის ქცევის შესასწავლად ყველაზე უფრო ხელსაყრელი მასალა თითქოს მაშინ უნდა გვეძლეოდეს, როდესაც ეს ქცევა ბუნებრივ პირობებში მიმდინარეობს.

ხშირია შემთხვევა, როდესაც ბავშვის დამკვირვებელნი განსაკუთრებული ენერგიით იმას კი არ ადევნებენ თვალყურს, რაც ყოველდღიურ, ბავშვისათვის ჩვეულებრივსა და დამახასიათებელ მოვლენას წარმოადგენს, არამედ სრულიად პირიქით: ისინი ყველაზე მეტი ხალისით სწორედ არაჩვეულებრივსა და იშვიათ შემთხვევებს აღნიშნავენ, ე.ი. იმას, რაც უფროსი ასაკებისათვის უფროა დამახასიათებელი, ვიდრე იმ ასაკისათვის, რომელსაც ბავშვი ეკუთვნის. რა თქმა უნდა, ასეთი იშვიათი შემთხვევები, ჩვეულებრივ,

ბავშვის მოცემული ასაკისთვის შეუფერებელი სიტუაციის ნიადაგზე ხდება. ასეთი მასალა შეიძლება საინტერესო იყოს თავისი იშვიათობის მხრივ ან რომელიმე კერძო ბავშვის ინდივიდუალურ თავისუფლებათა შესასწავლად; მაგრამ იმის გასაგებად, თუ რას წარმოადგენს ბავშვობის ხანის მოცემული პერიოდი საზოგადოდ, რა ძალები ახასიათებს მას და რა თანმიმდევრობითა და რა პირობებში ვითარდებიან ეს ძალები, -ამის გასათვალისწინებლად ასეთი მასალა თითქმის ვერავითარ დახმარებას ვერ გაგვიწევს.

ამრიგად, ბავშვის ფსიქოლოგიის განზრახვებს ყველაზე უფრო ის მასალა ეთანხმება, რომელიც თითოეული ასაკისათვის დამახასიათებელი, ჩვეულებრივი სიტუაციის, ე. ი. **ასაკობრივი სიტუაციის**, პირობებში გვხვდება. მაშასადამე, ჩვენი მეცნიერების მთავარ მეთოდს ბავშვის ქცევის სწორედ ამგვარ პირობებში დაკვირვების წარმოება წარმოადგენს.

ბუნებრივად იბადება საკითხი, თუ რა კონკრეტული სახე უნდა მიეცეს ამ მეთოდს, რომ სათანადო მასალის სისწორით შენიშვნა და აღრიცხვა მართლა შესაძლებელი შეიქმნეს.

წარსულში და დღესაც განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ე. წ. **დღიურის** წარმოების მეთოდს აქვს, ბავშვის პირველი მკვლევარნი -და, პირველ რიგში, თვითონ დამარსებელიც ჩვენი მეცნიერებისა **ვილჰელმ პრაიერი**¹ თავის გამოკვლევებში განსაკუთრებით დღიურის მასალას ეყრდნობიან. ამ მეთოდური გზის ძირითადი აზრი ისაა, რომ ბავშვის დაკვირვება ყოველდღიურად და ყოველმხრივ იქნეს ნაწარმოები და ფიქსაცია ქმნილი ე. წ. დღიურის სახით; ასე რომ იგი, ბოლოს და ბოლოს, ბავშვის განვითარების სრულ სურათს უნდა იძლეოდეს.

არსებულ ცნობილ დღიურებს რომ გადავხედოთ, ვნახავთ, რომ დაკვირვების მასალა არსად არ სცილდება ბავშვის ცხოვრების პირველი წლების ფარგლებს. ვ. პრაიერი, მაგალითად, თავისი შვილის ყოველდღიურ დაკვირვებას

მესამე წლის ბოლომდე აწარმოებდა. ასე იქცევია ჩვეულებრივ, სხვებიც, რამდენადაც თავისი დაკვირვების ობიექტის ყოველმხრივ შესწავლას ისახავენ მიზნად. სხვანაირად არც შეიძლებოდა ყოფილიყო: საქმე ისაა, რომ ყოველდღიური და სრული დაკვირვების წარმოება მხოლოდ მანამდეა შესაძლებელი, სანამ ბავშვი მუდამ უფროსის უშუალო მეთვალყურეობის ქვეშ იმყოფება, სანამ მას დამოუკიდებლად ცხოვრების იმდენი უნარიც კი არ გააჩნია, რომ მცირე ხნით მაინც შესძლოს ამ მეთვალყურეობის გარეშე სიცოცხლე. მაგრამ როდესაც ბავშვი გაიზრდება, იგი ხელიდან უსხლტება ამ მეთვალყურეობას, იგი ახლა მთელ თავის ცხოვრებას როდი ატარებს მომვლელთან და მომვლელის დახმარებით, არამედ, უმეტეს წილად, უიმისოდ, სხვა წრეში, მისგან დამოუკიდებლად. გასაგებია, რომ მისი ქცევის ყოველმხრივ და მუდმივი დაკვირვება ამიერიდან სრულიად შეუძლებელი ხდება. ამიტომაც, რომ დღიურის მეთოდი მხოლოდ პატარა ბავშვის - ჩვეულებრივ არა უფრო სამწლოვანის - შესწავლისთვის თუ გამოდგება. უფროსი ბავშვის ქცევა იმდენად რთულია და მრავალმხრივი, რომ ჩვეულებრივი დღიურის წარმოება აქ ძნელი ხდება და ცხადია, აქ სხვა მეთოდების გამოყენება ხდება აუცილებელი. ერთ-ერთ ასეთ მეთოდს ფოტოგრაფიული დაკვირვების მეთოდი წარმოადგენს.²

დაკვირვების მეთოდის ერთ-ერთ პრაქტიკულ სახეს ე. წ. **ფსიქოგრაფიული** სქემა წარმოადგენს. ბავშვი რთული ობიექტია და მისი ქცევის ფორმებისა და სახეების გამოვლინების შემთხვევები უამრავია. მაშასადამე დაკვირვების ნაყოფიერებისათვის აუცილებელი ხდება წინასწარი შეთანხმება იყოს იმის შესახებ, თუ რას აქვს ნამდვილი მნიშვნელობა ბავშვის შესწავლის მიზნისათვის. ამიტომ დამკვირვებელს წინასწარ შემუშავებული სქემა ეძლევა, რომელიც დასახული ამოცანის მიხედვით, შესაფერის საკითხებს შეიცავს და ამრიგად, შესაძლებლობას იძლევა - ბავშვის ქცევის უამრავ შემთხვევათა შორის იმთავითვე სათა-

ნადო შერჩევა მოხდეს და ამით დაკვირვებას თავიდანვე სწორი მიმართულება მიეცეს.

2. ექსპერიმენტული მეთოდები. როდესაც ესა თუ ის მეცნიერება თავის მასალას მარტო დაკვირვების საშუალებით აგროვებს, იგი იძულებული ხდება თავისი კვლევა-ძიება უმთავრესად იმის მიხედვით წარმართოს და იმაზე ააგოს, რაც მისდა უნებურად და მისი მონაწილეობის გარეშე ხდება. რასაკვირველია, მას სხვა საკითხების დაყენებაც შეუძლია, მაგრამ მათი გადაჭრისათვის საჭირო მასალის დაგროვება შემთხვევაზეა დამოკიდებული: იგი იძულებული ხდება საკითხის გადაჭრა იმ დრომდე გადადოს, სანამ მას ბუნებრივი პირობების სათანადო კონსტელაცია (ურთიერთგანლაგება) შემთხვევით სათანადო მასალის დაკვირვების შესაძლებლობას მისცემდეს. ამიტომ გასაგებია, რომ წმინდა დაკვირვების მეთოდის ნიადაგზე მეცნიერების განვითარება ნელი ნაბიჯით მიიწევს ხოლმე წინ.

სულ სხვაა, როდესაც მეცნიერებას ყოველ ცალკე შემთხვევაში საჭირო მასალის შერჩევა თვითონვე შეუძლია; როდესაც მას იმ მოვლენათა აქტიურად გამოწვევის შესაძლებლობა აქვს, რომელთა შესწავლაც მისთვის ხელსაყრელია; როდესაც იგი თავის ნებაზე ცვლის შესასწავლი ობიექტის პირობებს და აკვირდება, თუ რა ხასიათის ცვლილებები იჩენს ამის გამო თავს. ამიტომ სრულიად ბუნებრივია, რომ მას შემდეგ, რაც მეცნიერებაში ე. წ. ექსპერიმენტი შეიჭრა, მისი განვითარება არაჩვეულებრივ სწრაფი ნაბიჯით წავიდა წინ.

ექსპერიმენტის გამოყენებას, სხვათა შორის, ვერც ბავშვის მეცნიერების წარმომადგენელნი აუქცევდნენ გვერდს და ცნობილია, რომ ჯერ კიდევ **კუსმაული** (1859) ცდილობდა ამ მეთოდის დახმარებით ახალდაბადებული ბავშვის ქცევის ზოგიერთი მხარისთვის შუქი მოეფინა.

პირველ ხანებში ყველა იმ ექსპერიმენტს, რომლებსაც ბავშვის მეცნიერებაში³ მიმართავდნენ, თითქმის მხოლოდ ფიზიოლოგიური ექსპერიმენტის ხასიათი ჰქონდა. შემდეგ-

ში ამავე სარბიელზე **ფსიქოლოგიური** ექსპერიმენტიც გამოვიდა. ერთი ავტორის თქმით „ვერცერთი საქმის მცოდნეს ვერ გამოეპარება, რომ დღეს ჩვენ ბავშვის ფსიქოლოგიაში ახალი ფაზის წინ ან ნაწილობრივ უკვე ახალ ფაზაში ვდგავართ, რომელშიც ექსპერიმენტია გაბატონებული“.⁴ მართლაც განსაკუთრებით მეოცე საუკუნეში, ბავშვის მეცნიერების განვითარება უკვე მტკიცედ დაუკავშირდა ექსპერიმენტული მეთოდის გამოყენების შესაძლებლობას.⁵

მაგრამ რამდენად საიმედოა ექსპერიმენტის გამოყენება ბავშვის მეცნიერებაში? ეს საკითხი იმთავითვე იდგა მკვლევართა წინაშე და შეიძლება ითქვას, დღესაც დგას.

ვ.შტერნი ასეთ პასუხს იძლევა ამ საკითხზე: „ზოგიერთი მნიშვნელოვანი შედეგის მიუხედავად, ძნელია ვიფიქრო, რომ ექსპერიმენტი ადრეული ბავშვობისათვის ოდესმე ისეთსავე მნიშვნელობას მოიპოვებს, როგორც მას სასკოლო ასაკის ბავშვობისათვის აქვს. ამას თავისი შინაგანი და გარეგანი მიზეზები მოეპოვება: ურთიერთ გაგებისა და მჭიდრო კონტაქტის დამყარების სიძნელე ექსპერიმენტორსა და ბავშვს შორის, სწრაფი დაღლილობა, ინტერესის სისუსტე და ყურადღების წინასწარ გაუთვალისწინებელი რხევა და ბოლოს, შეუძლებლობა, ექსპერიმენტის დროს აღძრული სუბიექტური განცდების შესახებ ბავშვისგან სათანადო ჩვენებები მიიღო: ყველაფერი ეს ამ მეთოდის უკვე პირველ წლებშივე გამოყენების ცდას მომავალშიც ერთგვარ საზღვარს დაუდებს, განსაკუთრებით თუ იგი **კვლევის მიზნით** იქნება ნაწარმოები“.⁶

რა თქმა უნდა, ყველაფერს ამას უეჭველი მნიშვნელობა აქვს, განსაკუთრებით, რამდენადაც საკითხი ბავშვის ფსიქიკას ეხება. მაგრამ არის მეორე მოსაზრებაც, რომელსაც უფრო პრინციპული ხასიათი აქვს. თუ სწორია, რომ ადამიანის ქცევა ისე, როგორც ყველა მისი ფუნქციის ფაქტიური მდგომარეობაც, იმ ძირითად ცვლილებაზეა დამოკიდებული, რომელსაც იგი განსაზღვრულს, მისთვის ბუნებრივ სიტუაციაში განიცდის და თუ იგი თავის ნამდვილ სახეს მხო-

ლოდ ამ სიტუაციის ფონზე გვიჩვენებს, მაშინ, ცხადია, ექსპერიმენტის წინაშე უდიდესი სიძნელე დგას. ექსპერიმენტი, უწინარეს ყოვლისა, შესასწავლი მოვლენის იზოლაციას ცდილობს; მერე იგი ხელოვნურად უქმნის მას ამა თუ იმ პირობას, რათა ამ უკანასკნელის გავლენის ხასიათი და მიმართულება გაიგოს. ამრიგად, მთლიანად გამოყოფა და ხელოვნურ პირობებში ჩაყენება - ის ორი ძირითადი მოთხოვნილებაა, რომელიც ყოველგვარი ექსპერიმენტის სპეციფიკურ ნიშნად უნდა ჩაითვალოს. იბადება საკითხი: თუ ასეა, რა უნდა მოგვცეს ექსპერიმენტმა ისეთი რამის შესასწავლად, რაც მხოლოდ მთლიანისა და ბუნებრივი სიტუაციის ნიადაგზე იჩენს თავს?

ამგვარად, ქცევის სტრუქტურისა და სიტუაციის მთლიანობის ფაქტი ერთ-ერთ უდიდეს დაბრკოლებას წარმოადგენს ექსპერიმენტის გამოყენებისათვის ბავშვის ფსიქოლოგიაში. ყველაზე ნაკლებ ეს დაბრკოლება ქცევის ფიზიოლოგიური მექანიზმების კვლევისას იჩენს თავს, ყველაზე მეტად - ქცევის ფსიქოლოგიური მექანიზმების კვლევისას. ამიტომ გასაგებია, რომ ე. წ. **პირობითი რეფლექსების** მეთოდით, რომელიც ბავშვის მიმართ პირველად **კრასნოგორსკიმ** გამოიყენა და ამჟამად ამერიკაში განსაკუთრებით ბიჰევიორისტული ფსიქოლოგიის წამომადგენლების მიერ იხმარება, ბავშვის ქცევის ელემენტარული ფიზიოლოგიური მექანიზმების შესახებ საგულისხმო შედეგებს იძლევა. ჩვენ აქ მეთოდის გათვალისწინებაზე არ შევჩერდებით და პირდაპირ გადავალთ ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის სხვადასხვა სახის განხილვაზე.

1. ბავშვის ცხოვრებაში პირველი წლების შესწავლისას განსაკუთრებით ხელსაყრელად ის ექსპერიმენტული მეთოდები უნდა ჩაითვალოს, რომელნიც ცხოველის ქცევის გამოსაკვლევად იხმარებიან და ცხოველთა ფსიქოლოგიის მიერ არიას დამუშავებული. ძირითადად აზრი ამ მეთოდების ისაა, რომ ამოცანა, რომლის გადაჭრაშიც ესა თუ ის სუბიექტი მტკიცედაა დაინტერესებული, ყველა შესაფერი-

სი ძალების ამოდრავებას იწვევს. მაშასადამე, ამ სუბიექტის ძალების შესახებ ის **წარმატება** უნდა იძლეოდეს ამომწურავ ცნობას, რომელსაც იგი ამოცანის გადაჭრისას აღწევს. ამიტომ ამ მეთოდების ჯგუფს ხშირად **წარმატების ექსპერიმენტს (Leistungsexperiment)** უწოდებენ.⁷

ამ მეთოდთა საუკეთესო ნიმუშს **ვ. კელერის** ცდები იძლევა, რომელიც მან შიმპანზეს გონიერების შესასწავლად დააყენა.⁸ მშვიერი შიმპანზე ხილს ხედავს, რომლითაც იგი, ჩვეულებრივ, სიამოვნებით იკვებება. მაგრამ პირობა ისეთია, რომ პირდაპირი გზით მისი ხელში ჩაგდება შეუძლებელია. ამიტომ საჭიროა საგანგებო ზომები იქნას მიღებული, რათა ხილი ხელთ იგდოს. მაგალითად: ხილი მაღლა ჰკიდია და იმისათვის, რომ მას შესწვდეს, ისეთი რამე უნდა დაიხმაროს, რომ მასზე შედგომა და ამრიგად ხილის ხელში ჩაგდება შესაძლებელი შეიქნეს. ნაგულისხმევია, რომ ცხოველი ყველა თავის მექანიზმებს მაქსიმალურად ამოდრავებს, რათა მისთვის სანუკვარი საგანი ხელმისაწვდომი გახადოს და შიმშილი დაიკმაყოფილოს. თუ პირობები ისეთია, რომ სხვა გზით თუ არა რამეზე შედგომით ამოცანის გადაჭრა შეუძლებელია და ცხოველმა სათანადო ზომების მღება შეძლო, ცხადია, მას ამისთვის საჭირო ძალები საკმარისად ჰქონია განვითარებული. ანალოგიური მეთოდის გამოყენება ბავშვის მიმართაც შეიძლება. ძირითადი მოთხოვნილება, რომელიც ამ შემთხვევაში აუცილებლად უნდა იყოს დაკმაყოფილებული, ეს ისაა, რომ ცდისპირმა ყველა ძალის ამოდრავება სცადოს, რომელიც მის განკარგულებაში იმყოფება და ამოცანის გადასაჭრელად გამოადგება. ეს პირობა კი იმ შემთხვევაში იქნება დაკმაყოფილებული თუ მას ისეთი ამოცანა მიეცემა, რომლის გადაჭრაშიც იგი მართლა ისე იქნება დაინტერესებული, როგორც მაგალითად: მშვიერი ცხოველი საკვების შოვნითაა დაინტერესებული. მაშასადამე, კბიულერთან ერთად ჩვენც შეგვეძლო გვეთქვა, რომ „ყოველ შემთხვევაში, ექსპერიმენტატორის უპირველესი ზრუნვა იქეთ უნდა

იყოს მიმართული, რომ მან საჭირო ამამოძრავებელი ძალები მართლა გამოიწვიოს და მათ მთლიანი მიმართულება მისცეს, რათა შემდგომ ცდისპირის შეცდომა ან მარცხი უსამართლოდ მისი ძალების ვითომდა სისუსტით არ ახსნას”.⁹ თავისთავად იგულისხმება, რომ ყოველი საშუალება უნდა იქნეს გამოყენებული, რათა ცდის მიმდინარეობაში ცდისპირის ინტერესი არ მოდუნდეს.

მაგრამ იმისათვის, რომ ამ მეთოდმა სანდო შედეგები მოგვცეს, მარტო ეს კი არაა საკმარისი. საქმე ისაა, რომ კიდევ რომ იყოს ცდისპირში მაქსიმალური ინტერესი ამოცანის წარმატებით გადაჭრის მიმართ აღძრული, ეს კიდევ არ იძლევა გარანტიას, რომ იგი ყველა თავისი ძალის ამოძრავებას შეძლებს; ეს იმიტომ, რომ ძალების ამოძრავება მარტო შინაგან მისწრაფებაზე, მარტო ტენდენციაზე როდია დამოკიდებული, არამედ, განსაკუთრებით, იმ სიტუაციაზედაც, რომელშიც ეს ტენდენცია კონკრეტული მოთხოვნილების სახეს ღებულობს. მშვიერი მხეცი, რასაკვირველია, ოთახშიც შეეცდება საკვების დაუფლებას, მაგრამ განა შეიძლება ითქვას, რომ აქ იგი ისევე წარმატებით მოახერხებს ამ მიზნის მიღწევას, როგორც ტყეში, თუნდაც საშუალებები ორივე შემთხვევაში ერთი და იგივე იყოს! და, გარდა ამისა, ჩვენ ოთახში დამწყვდეული მხეცის ქცევა გვანტერესებს და ის საკითხი, თუ როგორ გადაჭრის იგი განსაზღვრულ ამოცანას ოთახის სიტუაციაში? რა თქმა უნდა, შეიძლება ესეც იყოს საინტერესო; მაგრამ ჩვეულებრივს პირობებში მცხოვრებ მხეცის, ე. ი. ნამდვილი მხეცის ქცევის დასახასიათებლად ოთახის პირობებში მოწყობილი ექსპერიმენტის შედეგები მასალად ვერ გამოდგება.

იგივე უნდა ითქვას ბავშვის შესახებაც. მაშასადამე, ე. წ. წარმატების ცდების დაყენებისას, პირველ რიგში, ის ბუნებრივი გარემო უნდა იყოს მხედველობაში მიღებული, რომელიც მოცემული ასაკისთვისაა დამახასიათებელი და რომლისადმი შეგუების პროცესიც ამ ასაკის ცხოვრების აზრსა და შინაარსს წარმოადგენს. ცდის პირობები, რამდე-

ნადაც შესაძლებელია, მაქსიმალურად უნდა ეთანხმებოდეს ამ გარემოებას. ამრიგად, მარტო ამოცანის გადაჭრის ინტერესი კი არ უნდა გვქონდეს მხედველობაში მიღებული, არამედ ამ ინტერესის ფონიც ისე იყოს არჩეული, რომ იგი მოცემული ასაკის ბუნებრივი სიტუაციის თავისებურებას შეეფერებოდეს. უნდა ვიფიქროთ, რომ ექსპერიმენტის უმთავრესი სიძნელე, რომლის შესახებაც ზემოთ გვქონდა საუბარი, ამ შემთხვევაში საგრძნობლად იქნა შემცირებული.

მაგრამ როგორაა მოსახერხებელი ამ ძირითადი მეთოდოლოგიური მოთხოვნების დაკმაყოფილება?

აქ ორი გარემოებაა მხედველობაში მისაღები. როგორც ქვემოთ დავინახეთ, ბავშვის ცხოვრების პროცესში ორი მიმდინარეობა უნდა გავარჩიოთ: ერთი - იმ ბუნებრივი სიტუაციისადმი შეგუების პროცესი, რომელიც მისი ცხოვრების ცალკე პერიოდებისათვისაა დამახასიათებელი და რომელიც მას ამ სიტუაციის ნიადაგზე წამოჭრილი ამოცანების საკუთარი ძალებით გადაწყვეტას ავალებს. ეს სიტუაცია ბავშვის ცხოვრების პერიოდთა თანმიმდევრობის პროცესში რთულდება და თავისადმი შესაგუებლად სულ უფრო და უფრო რთული ქცევის აქტებს მოითხოვს; იმისთვის, რომ ამ აქტებმა თავი იჩინონ მოცემული სიტუაციის ნიადაგზე, ბავშვში შესაფერისი განწყობა უნდა აღმოცენდეს. თუ ეს განწყობა არ არის, მაშინ არც ამოცანის შესაბამისი ცდასთან გვექნება საქმე. ეს განწყობა ბავშვის რომელიმე კონკრეტული მოთხოვნილებისა და მისი ასაკისათვის ბუნებრივი სიტუაციის ერთ-ერთ ზემოქმედების ნიადაგზე ჩნდება. თუ მიზნად ბავშვის ქცევის ექსპერიმენტული გზით გათვალისწინება გვაქვს დასახული, უწინარეს ყოვლისა, მასში სათანადო განწყობის შექმნაზე უნდა ვიზრუნოთ. ეს კი მხოლოდ იმ შემთხვევაში იქნება მოსახერხებელი, თუ ცდისპირს ისეთ პირობაში ჩავაყენებთ, როგორშიც მას მისი ასაკის ბუნებრივი სიტუაცია აყენებს და გარ-

კვეული ამოცანების საკუთარი ძალღონით გადაწყვეტას ავალებს.

მაშასადამე, ცდის დაყენებისას ბავშვის ასაკობრივი სიტუაცია საკმარისად უნდა გვქონდეს შესწავლილი, რათა შესაძლებლობა გვქონეს ისეთი პირობები შევუქმნათ, როგორთა ნიადაგზეც, ჩვეულებრივ მისი ბუნებრივი განვითარების პროცესი მიმდინარეობს. მხოლოდ მოცემულ შემთხვევაშია მიწოდებული ამოცანის გადაჭრის შესაძლებლობა **განწყობის** აღმოცენება მოსალოდნელი. მოკლედ: ექსპერიმენტის ნაყოფიერებისათვის ცდისპირში ამოცანის საკუთარი ძალებით გადაჭრის განწყობა უნდა იქნეს გამოწვეული, რაც მხოლოდ მისი ასაკის ბუნებრივი, ჩვეულებრივი, სიტუაციის ანალოგიურ პირობებშია მოსალოდნელი.

მეორე მიმდინარეობა, რომელიც ბავშვის ცხოვრების შინაარსში უნდა დავადასტუროთ, ეს გარკვეული სიტუაციის ნიადაგზე წამოჭრილ ამოცანათა გადაწყვეტის ცდებში როდი მდგომარეობს, არამედ იმაში, რასაც ჩვეულებრივ **თამაშს** უწოდებენ. ბავშვში არა მარტო ის ძალები უნდა ვიგულისხმოთ, რომელიც მისი ასაკობრივი სიტუაციის ნიადაგზე წამოჭრილი სერიოზული მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად სრულიად არაა საჭირო, მაგრამ ბავშვში მაინც უეჭველად არსებობენ. ეს ძალები თითოეული ასაკისთვის დამახასიათებელი ან მისთვის ბუნებრივი **თამაშის პროცესში** იჩენენ თავს. თავისთავად იგულისხმება, იმისათვის, რომ ძალებმა თავი იჩინონ, სათანადო განწყობაა საჭირო, რაც მხოლოდ მაშინ არის მოსალოდნელი, თუ ბავშვი მისი ასაკისათვის შესაფერისი თამაშის პირობებშია ჩაყენებული. მეთოდოლოგიურად აქედან სრულიად გარკვეული დასკვნა გამომდინარეობს: ექსპერიმენტი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეიძლება საიმედოდ ჩაითვალოს, თუ იგი ისეთ პირობებში აყენებს ბავშვს, რომ მის ნიადაგზე ცდისპირს ასაკისთვის შესაფერისი, ჩვეულებრივი **თამაშის განწყობის** აღმოცენება იყოს უზრუნველყოფილი.

ბავშვის ქცევის ინვენტარში ისეთი ფორმებიც მოიპოვებოდა, რომლებიც მას თანდაყოლილი აქვს, მთელი მისი სიცოცხლის განმავლობაში სტერეოტიპული სახით მეორდება და მაშასადამე, სიტუაციის გართულების ზეგავლენით განვითარებას არ განიცდიან. ასეთად უნდა ჩაითვალოს ბავშვის **რეფლექსები, ინსტინქტები** და ე. წ. **გამომხატველი მოძრაობები**, მაგალითად: მიმიკური და პანტომიმური ცვლილებები. არსებობს ექსპერიმენტის ცალკე ჯგუფი, რომელიც ქცევის ასეთ ფორმებს იკვლევს და რომელსაც კ. ბიულერი (Karl Ludwig Bühler) **გამოწვევის ექსპერიმენტს** (auslösungsexperiment) უწოდებს. უეჭველია, ყველაზე ნაკლები დაბრკოლება ამ ჯგუფის მეთოდების გამოყენებას ხვდება წინ. მართლაც, ამ შემთხვევაში საკვლევ ობიექტს თანდაყოლილი და მზამზარეული მასალა შეადგენს, რომელიც ყოველგვარ სიტუაციაში, რამდენად რთულიც არ უნდა იყოს ეს უკანასკნელი, უცვლელი სახით იჩენს თავს. მაშინ ცხადია, რომ მათი გამოწვევა და ამ გზით მათი შესწავლა სიტუაციის თავისებურებათა ანგარიშგაუწევლად გაცილებით უფრო გაბედულად შეიძლება, ვიდრე იმ შემთხვევებში, როდესაც საქმე განვითარებაში მყოფი ძალებისა და მექანიზმების შესწავლასთან გვაქვს. ამ რეაქციების ფორმათა ექსპერიმენტული შესწავლისათვის სრულიად საკმარისი იქნება, თუ ისეთ გამდიბიანებლებს ვამოქმედებთ ცდისპირზე, რომლებთანაც ისინი ჩვეულებრივ უცვლელად არიან დაკავშირებულნი. თუ ცდისპირს, მაგალითად: ახალდაბადებულ ბავშვს მართლა აქვს ესა თუ ის რეფლექსი, იგი უთუოდ თავს იჩენს, როგორც კი სათანადო გამდიბიანებელი იმოქმედებს მასზე.

3. შემარიგებელი მეთოდი. იმ უდიდესი უპირატესობის გვერდით, რომელიც ექსპერიმენტს ახასიათებს უბრალო დაკვირვების მეთოდთან შედარებით. მას ერთი დიდი ნაკლიც აქვს და ამ მხრივ უპირატესობა დაკვირვების მეთოდს ეკუთვნის: ექსპერიმენტის უდიდესი უპირატესობა შესასწავლი ობიექტის თუ მოვლენის პირობათა ნებაყოფლო-

ბით შეცვლაში, მაშასადამე, მის **ხელოვნურობაში** მდგომარეობს. მაგრამ ესაა მისი უდიდესი ნაკლიც. დაკვირვების მეთოდის უდიდეს უპირატესობას, პირიქით, მოვლენის ბუნებრივ პირობებში დაკვირვების შესაძლებლობა შეადგენს. მაგრამ ამაშივეა მისი უდიდესი ნაკლიც. სრულიად ბუნებრივია, რომ მეცნიერებაში გაჩნდა აზრი ისეთი მეთოდის აგების ცდისა, რომელსაც ორივე ძირითადი მეთოდის დაკვირვებისა და ექსპერიმენტის უპირატესობა ექნებოდა და არც ერთი მათგანის ნაკლი, ე. ი. ისეთი მეთოდის აგებისა, რომელშიც ექსპერიმენტის პირობათა ხელოვნურობასთან ერთად დაკვირვების მეთოდის ბუნებრიობაც იქნებოდა დაცული. ასეთ ცდათა შორის განსაკუთრებით საგულისხმოდ **ლაზურსკის ბუნებრივი ექსპერიმენტი** და ე. წ. **პი-აჟეს კლინიკური მეთოდი** უნდა ჩაითვალოს.

1) ე. წ. **ბუნებრივი ექსპერიმენტის** იდეა პირველად ფსიქოლოგმა ა.ფ. ლაზურსკიმ წამოაყენა¹⁰ ამ მეთოდის ძირითად არსს იგი შემდეგნაირად განმარტავს: „ტერმინი (ბუნებრივი ექსპერიმენტი) მე შემომაქვს კვლევის იმ განსაკუთრებული ხერხების აღსანიშნავად, რომელთაც საშუალო ადგილი უკავიათ ერთი მხრივ, გარე ობიექტურ დაკვირვებასა და მეორე მხრივ, იმ ლაბორატორიულ, ხელოვნურ ექსპერიმენტს შორის, რომელიც ამჟამად ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის სახელწოდებითაა ცნობილი... საკითხის გასაშუქებლად მოვიყვანოთ რამდენიმე მაგალითი. წარმოვიდგინოთ, რომ გამოსაკვლევი გვაქვს მოძრაობათა თავისებურებანი. მაგალითად: სხვადასხვა პირის მოძრაობათა სისწრაფე და კოორდინაცია, რათა მათი ურთიერთთან შედარება მოვახდინოთ და მათი ინდივიდუალური ფიზიონომია გავარკვიოთ. ამ მიზნით სხვადასხვა გზით შეიძლება დავუახლოვდე ჯერ ერთი, მარტივი გარე დაკვირვების გზით, რომელსაც ყველაზე უფრო პრიმიტიული, ყველაზე უფრო უბრალო სახით ყოველდღიურ ცხოვრებაში მივმართავთ ხოლმე. ამ დაკვირვებას შეიძლება უფრო ობიექტური სახე მივცეთ **დღიურის** შემოღებით - დაწვრილებით დამუ-

შავებული პროგრამის გამოყენებით. ამის მიუხედავად, აქ თქვენ მაინც უბრალო დამკვირვებლად რჩებით, რომელიც იძულებულია იცადოს, სანამ ბედი ან შემთხვევა ისეთ მოვლენას არ მოგაწოდებს, რომელიც ამა თუ იმ მხრივ დამახასიათებელი იქნება”.

“მეორე მხრივ, შეიძლება ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის მეთოდიც იქნეს გამოყენებული. შეიძლება აიძულო ცდისპირს რაც შეიძლება სწრაფად დასვას ფანქრით წერტილები ან ხმამაღლა იანგარიშოს, ან მრავალჯერ ზედიზედ გაიმეოროს სიტყვათა ერთიდაიგივე რიგი და სხვ. - მაშ აქ განსაკუთრებულ ხერხთან გვაქვს საქმე, რომლის დახმარებითაც რომელიმე ფსიქიკური პროცესის იზოლაცია ხდება და იგი ამ იზოლაციაქმნილი სახით იკვლევა”.

„მაგრამ მესამე გზაცაა შესაძლებელი და იგი შემდეგში მდგომარეობს: მოწაფეთა დაკვირვებისას მათი მეცადინეობის დროს, მაგალითად მოძრავი თამაშის, ხელგარჯილობის ან გიმნასტიკის დროს შეიძლება ისეთი თამაშის ფორმა ან წესი შეარჩიო, რომელშიც განსაკუთრებით ნათლად იჩენს თავს ესა თუ ის ინდივიდუალური თავისუფლება, მაგალითად მოძრაობათა სისწრაფე, მათი კოორდინაცია, მეტნაკლები სისწრაფე, მათი კოორდინაცია, მეტნაკლები სისწრაფით შეგუებისა და განსაზღვრულ რთულ მოძრაობათა ჩვევის შეძენის ნიჭი და სხვა...”

„მეორე მაგალითად შეიძლება დასახელებულ იქნეს ბავშვის კითხვის შესასწავლად დაყენებული ექსპერიმენტები და დაკვირვებები. რომ თვალყური ადევნოთ, თუ რას და როგორ კითხულობენ ბავშვები, მალე შესძლებთ ინდივიდუალურ თავისებურებათა მთელი რიგი დაადასტუროთ. ზოგს უყვარს კითხვა, ზოგს არა, ზოგი ზღაპრებს ანიჭებს უპირატესობას, ზოგი მსუბუქ ბელეტრისტიკას, სახუმაროს ან იუმორისტულ მოთხრობებს, ზოგი პოპულარულ-მეცნიერული შინაარსის სერიოზულ წიგნებს და ზოგი კიდევ - მოთხრობებს, რომელთაც თავის შინაარსად ყოფა-ცხოვრების თავისებურებები აქვს აღებული. იგივე შეიძლება ითქვას

თამაშის შესახებაც: არის თამაში, რომელშიც განსაკუთრებით მკაფიო გამოხატულებას ჰპოულობს ბავშვის შემოქმედება, ინიციატივა ანდა პირიქით - მისი შთაგონებადობა, წამბაძველობა. ყველა ამდაგვარი რთული გამოვლენა შეიძლება გამოყენებული იქნენ შემდეგი გადამუშავების გზით, ბუნებრივი ექსპერიმენტის ხერხების შექმნის გზით... ამისთვის, უწინარეს ყოვლისა, საჭიროა შერჩევა: თამაშის იმ ფორმათა, კითხვის იმ ხერხებისა, გიმნასტიკის იმ სახეებისა, მოძრავი თამაშის იმ პირობებისა და წესებისა, რომლებიც განსაკუთრებით ხელსაყრელ მასალას მოგვცემენ ინდივიდუალობის გასაშუქებლად. როდესაც ეს მოხდება, დამკვირვებელს შესაძლებლობა მიეცემა მის მიერ არჩეული ქცევის ფორმა, რომელიც ბუნებრივ პირობებში ხდება, ექსპერიმენტის სახით გამოიყენოს, ე. ი. იმ მიზნით, რომ ცდის სუბიექტში ესა თუ ის გამოვლენა გამოიწვიოს. ასე მაგალითად: მოძრაობათა სისწრაფისა და კოორდინაციის გამოკვლევის მიზნით შეიძლება ბავშვი სათანადო მოძრავი თამაშის პირობებში ჩააყენო და სხვა. თვით ეს პირობები კი საჭიროა წინასწარ შეისწავლო დაწვრილებით, რათა იცოდე, თუ რა გარემოში აყენებ ბავშვს და რაა ამ შემთხვევაში მოსალოდნელი სხვადასხვა ტიპის ბავშვისგან”.

“ბუნებრივი ექსპერიმენტის არსებით პირობას, რომელითაც იგი ხელოვნური ექსპერიმენტისგან განსხვავდება შეადგენს ის რომ ბავშვმა არ იცოდეს, რომ მასზე ცდას ახდენენ. ამით თავიდან იქნება აცილებული მისი პასუხის ის წინასწარ-განზრახულობა, რომელიც ხელოვნური ექსპერიმენტის პირობებში ხშირად ხელს უშლის ინდივიდუალობის განსაზღვრას...”

“...აქ, ისე როგორც ყველა სხვა ექსპერიმენტშიც, შესაძლებლობა გვეძლევა ცდისპირი განსაზღვრულ, წინასწარ შესწავლილ პირობებში ჩავაყენოთ, რომელნიც მასში ამა თუ იმ პროცესს, ამა თუ იმ რეაქციას გამოიწვევებს... აი, სწორედ ეს შესაძლებლობაა... რომ ამ შემთხვევაში დიდ ნა-

ბიჯს წარმოადგენს წინ უბრალო დაკვირვებასთან შედარებით”.

როგორც ვხედავთ, ბუნებრივი ექსპერიმენტის მთავარ მიზანს ისე, როგორც იგი ლაზურსკის აქვს წარმოდგენილი, ბავშვის ინდივიდუალობის შესწავლა წარმოადგენს. ამიტომ მისი გამოყენების მეთოდის განსაკუთრებით ამ მართულებითაა დამუშავებული და ისიც მხოლოდ სასკოლო ასაკის ბავშვის მიმართ.

ბუნებრივი ექსპერიმენტი ორ ძირითად ეტაპს შეიცავს: 1. უწინარეს ყოვლისა, უნდა წინასწარ იქნეს გამოკვლეული, რა და რა ფსიქიკურ ფუნქციას აღძრავს განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ ესა თუ ის სასწავლო საგანი (ხატვა, მაგალითად: დაკვირვების უნარს, არითმეტიკა: მოსაზრებისას და სხვა.) მაშასადამე, წინასწარ უნდა მოხდეს სასკოლო საგნების **ფუნქციონალური ან ქარაქტეროლოგიური** ანალიზი. ეს ხდება შემდეგნაირად: ჯერ დგება ბავშვის ზოგადი **დახასიათება**, ირკვევა სათანადოდ შერჩეული მასალის ნიადაგზე მისი ტემპერამენტი, მისი ნებელობის და ემოციის სფერო, მისი ზნეობრივი და სოციალური გრძნობები, მისი გონებრივი ინტერესები და სხვა. ამის შემდეგ იწყება ბავშვის სპეციალურად დახასიათება, ე. ი. მკვლევარი აწარმოებს სპეციალურად იმ ბავშვის დაკვირვებას სწორედ იმ გაკვეთილის დროს, რომლის ფუნქციონალური ანალიზიც მას მიზნად აქვს დასახული და აღნიშნავს თუ რა გაკვეთილის რა მომენტები აღძრავენ ყველაზე უფრო მკაფიოდ ბავშვის დამახასიათებელ თავისებურებებს. ამგვარად, ბოლოს და ბოლოს, ნათელი ხდება, თუ რა ფუნქციების მოქმედებას იწვევს აღნიშნული სასწავლო საგნის ესა თუ ის მომენტი. ასეთია ბუნებრივი ექსპერიმენტის დაყენების პირველი ეტაპი, რომელსაც ლაზურსკი **ფუნქციონალურს** ან ქარაქტეროლოგიურ ანალიზს უწოდებს.

მეორე ეტაპი უკვე თვითონ ცდის დაყენებას წარმოადგენს. იგი შეიცავს 1. ექსპერიმენტულ **გაკვეთილს** და 2. მთელი ექსპერიმენტული დღის „შეკრებილობით მეთოდი-

კას” (сводная методика). ექსპერიმენტულ გაკვეთილს ლაზურსკი ისეთ გაკვეთილს უწოდებს, რომელიც ამა თუ იმ სასწავლო საგნის ფუნქციონალური ანალიზის შედეგად მიღებულ, ყველაზე უფრო სიმპტომურ ელემენტებს შეიცავს და ამიტომ ბავშვის ქარაქტეროლოგიურ თავისებურებათა მკაფიო გამოვლენის შესაძლებლობას იძლევა. რაც შეეხება შეკრებილობით მეთოდიკას, მას სხვა მიზნები აქვს, სახელდობრ: მეტად თუ ნაკლებად **ყოველმხრივ გამორკვევა (Обследование)** რამდენიმე ბავშვისა სხვადასხვაგვარი სავარჯიშოების დახმარებით, რომლებიც ამოკრეფილია სხვადასხვა სასკოლო გაკვეთილებიდან და სამუშაოებიდან.

ასეთია ლაზურსკის **ბუნებრივი ექსპერიმენტი**. როგორც ვხედავთ, მას მართლაც აქვს ერთგვარი უპირატესობა, როგორც უბრალო დაკვირვებასთან შედარებით, ისე ექსპერიმენტთანაც. მაგრამ, სამწუხაროდ, იგი მხოლოდ სკოლის ასაკის ბავშვის მიმართ არის დამუშავებული და ისიც მხოლოდ გარკვევით ქარაქტეროლოგიური მიზნით. გარდა ამისა, მას უეჭველი აქვს ზოგიერთი პრინციპული მნიშვნელობის ნაკლიც, რომელიც თვითონ ლაზურსკიმაც აღნიშნა.

1. ცალკე ფუნქციების გამოცალკევება ბუნებრივი ექსპერიმენტისათვის გაცილებით უფრო დიდ სიძნელეს წარმოადგენს, ვიდრე ლაბორატორიული ექსპერიმენტისათვის და
2. თითქმის სრულიად შეუძლებელი ხდება მისი დახმარებით მიღებული მასალის მათემატიკური დამუშავება.

2) თანამედროვე ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში საკმაოდ ცნობილია აგრეთვე ერთ-ერთი თავისებური მეთოდური ხერხი, რომელსაც მისმა ავტორმა ჟ.პიკაჟემ კლინიკური მეთოდი უწოდა. მისი მიხედვით გარდა დაკვირვების მეთოდისა, რომელსაც მრავალი უხერხულობა ახლავს თან, შეიძლება სხვა გზაც იქნეს გამონახული. „ესაა მეთოდი კლინიკური შემოწმებისა, რომელსაც ჩვეულებრივ ფსიქიატრი ხმარობს, როგორც დიაგნოზის საშუალებას... კლინიკური შემოწმება ექსპერიმენტის ხასიათს ატარებს, რამდე-

ნადაც კლინიცისტი პრობლემას აყენებს, იმუშავებს ჰიპოთეზებს, ცვლის ქვემდებარე პირობებს და დასასრულს ამოწმებს თავის ჰიპოთეზებს იმ რეაქციებთან დაკავშირებით, რომელთაც იგი ავადმყოფში მასთან საუბრის საშუალებით იწვევს. მაგრამ კლინიკურ შემოწმებას პირდაპირი დაკვირვების მომენტიც ახასიათებს, რამდენადაც კლინიცისტი ანგარიშს უწევს მთელ გონებრივ კონტექსტს ნაცვლად იმისა, რომ მსხვერპლი გახდეს „სისტემურ შეცდომათა“, როგორც ეს ხშირად ემართება წმინდა ექსპერიმენტატორს.¹¹ ავადმყოფობის დიაგნოზისათვის კლინიცისტს იმ დროის განმავლობაშიც შეუძლია იმუშაოს, როდესაც მის წინ, მაგალითად განდიდების მანიის არც ერთ შემთხვევას არა აქვს ადგილი. რომ არსებობდეს ავადმყოფური სინდრომების დიფერენციალური ტესტები, მაშინ იგი ამ უკანასკნელთა დახმარებას მიმართავდა, მაგრამ ასეთი რამ არ არსებობს და ამიტომ კლინიცისტი იძულებულია შემდეგი ხერხები გამოიყენოს:

1) იგი საუბარს იწყებს ავადმყოფთან და თითოეულ მის პასუხს, რომელსაც შეიძლება რაიმე კავშირი ჰქონდეს ავადმყოფურ იდეასთან, გაფაციცებით თვალყურს ადევნებს;

2) სათანადოდ შერჩეული კითხვების საშუალებით იგი მიმართავს ავადმყოფს კრიტიკული ზონისაკენ. თუმცა ჯერ კიდევ არ იცის, სად იჩენს თავს ბოდვითი იდეა, იგი მაინც ცდილობს თავისი საუბარი განუწყვეტლივ იმ ნიადაგზე აწარმოოს, სადაც ეფექტი მოსალოდნელია.

ამრიგად, კლინიკური მეთოდის ძირითად თავისუფლებას ბავშვის **გამოკითხვა** შეადგენს: ექსპერიმენტატორი საუბარს მართავს ბავშვთან იმ მიზნით, რომ მისი შეხედულების, მისი მსოფლმხედველობის თუ მისი აზროვნების თავისებურებათა შესახებ შესატყვისი მასალა მოიპოვოს. თავისთავად იგულისხმება, ამ გამოკითხვას შემთხვევითი ხასიათი არ აქვს: იგი მკვლევარის წინაშე მდგარი პრობლემის ნიადაგზე აღმოცენდება და მთელს თავის მიმდინა-

რეობაში იმ მოსაზრებით ან წინასწარი ჰიპოთეზით წარმართება, რომლის მართებულობის შემოწმებაც მიზნად არის დასახული.

თვითონ პიაჟეც აღნიშნავს, რომ ამ მეთოდით კვლევის წარმოება ადვილი არაა და რომ ეს დიდ გამოცდილებას მოითხოვს: „მე ვფიქრობ, ამბობს ავტორი, რომ ერთი წლის ყოველდღიური პრაქტიკა მაინცაა საჭირო, რათა თავიდან აიშორო ის აუცილებელი უმწეობა, რომელსაც ამ მეთოდის პირველი გამოყენებისას გრძნობო“... კარგი ექსპერიმენტატორი ორ ხშირად შეურიგებელ თვისებას უნდა აერთიანებდეს: დაკვირვების უნარს ე. ი. უნარს, ალაპარაკოს ბავშვი ისე, რომ არც შეაჩეროს და არც გზას გადაახვევინოს და იმავე დროს რაიმე გარკვეულის ძიების უნარს, რაიმე სწორი თუ მცდარი თეორიით, რომელიც უნდა შემოწმებულ იქნეს“. დიდ სიძნელეს წარმოადგენს, თუ რა ღირებულებას მიანიჭებს ბავშვის პასუხებს: შეცდომა იქნება ყველას თანაბრად მაქსიმალური ან თანაბრად მინიმალური მნიშვნელობა მიაწერო და მეორეს მხრივ, არა ნაკლები შეცდომა იქნება, თუ იგულისხმება, თითქოს ყველაფერი, რასაც ბავშვი გეუბნება, ცნობიერების ერთსა და იმავე პლანზეა მოსათავსებელი. პირიქით კლინიკური მეთოდის ძირითადი არსი იმაში მდგომარეობს, რომ მნიშვნელოვანი უმნიშვნელოსგან გაარჩიო და თითოეული პასუხი შესატყვის გონებრივ კონტექსტში მოაქციო.¹²

იმისთვის, რომ ბავშვის პასუხის ნამდვილი ღირებულება გაიგო, იმისთვის, რომ ისინი მართლა დამახასიათებლად სცნო ბავშვისთვის, პიაჟეს მიხედვით, შემდეგი კრიტერიუმებია აუცილებელი: 1. ეთისა და იმავე ასაკის ბავშვის ჩვენებათა ერთნაირობა, 2. ერთისა და იმავე ასაკის ბავშვის აზროვნების ევოლუცია, 3. ფაქტი, რომ ორიგინალური ჩვენება, რომელსაც ბავშვი იძლევა, მაშინვე როდი იკარგება, არამედ ორგანულად ეზრდება მის ახალ გამოცდილებას, 4. შთაგონებისადმი წინააღმდეგობის გაწევა და

5. ერთისა და იმავე შეხედულების დადასტურება იმავე ბავშვის მახლობლად წარმოდგენათა რიგში.¹³

კლინიკური მეთოდი არ გულისხმობს მარტო უბრალო საუბარს ბავშვისთვის ცნობილი რომელიმე საგნის ან მოვლენის შესახებ. შესაძლებელია, ეს მოვლენა თვითონ გამოიწვიო; მაშასადამე, ექსპერიმენტულად აღადგინო ბავშვის წინაშე და შემდეგ მის შესახებ ბავშვთან სათანადო საუბარი გამართო.

ასეთია კლინიკური მეთოდი. როგორც ვხედავთ, მას მართლა საშუალო ადგილი უკავია დაკვირვებასა და ექსპერიმენტს შორის. ეს მისი უპირატესობაა და მართლაც, პიაჟეს გამოკვლევები თვალსაჩინოდ ამტკიცებენ, რომ ამ მეთოდით ბევრი რამ შეიძლება გამოკვლეულ იქნეს, მაგრამ მხოლოდ განსაზღვრულ ფარგლებში. საქმე ისაა, რომ კლინიკური მეთოდით ბავშვის სიტყვიერ ჩვენებათა შეკრება შეიძლება. მაშასადამე, მის წარმოებას ბავშვის მხოლოდ იმ ასაკის მიმართ აქვს აზრი, როდესაც მეტყველება უკვე საკმაოდ გაწვრივებული, ე. ი. არა უადრეს 3-4 წლისა. პირველი წლები როდესაც ბავშვის მთავარი ფუნქციების ჩასახვა და გარკვეული განვითარება ხდება, კლინიკური მეთოდისათვის სრულიად ხელმიუწვდომელია. გამოუსადეგარია იგი ისეთ შემთხვევაშიც, როდესაც რაიმე მიზეზის გამო ბავშვსა და მკვლევარს შორის მეტყველებითი კონტაქტის დამყარება მოუხერხებელია. მეორეს მხრივ, კლინიკური მეთოდი მხოლოდ ისეთი საკითხების გამოსაკვლევად გამოდგება, რომელთა გაშუქებაც სიტყვიერი მასალის ნიდაგზე შეიძლება. ამიტომაც, რომ ავტორი მას ბავშვის აზროვნებისა და მსოფლმხედველობის შესასწავლად ხმარობს. ხოლო რაც შეეხება პრაქტიკულს ან ტექნიკურ აზროვნებას, რამდენადაც ეს უკანასკნელი არსებიდან მეტყველების გარეშე ვითარდება, მის მიმართ აქ კლინიკური მეთოდის უშუალო გამოყენება საეჭვოდ უნდა ჩაითვალოს. ერთ ერთი მნიშვნელოვანი ნაკლი ამ მეთოდისა ისაა, რომ მას უდავოდ **სუბიექტური** ხასიათი აქვს. როგორც დავინა-

ხეთ, იგი მკვლევარის სამუშაო ჰიპოთეზის თუ თეორიის მიხედვით მიმდინარეობს და მაშასადამე, მისი ზეგავლენით განისაზღვრება. რამდენადაც აქ ნაგულისხმევი ჰიპოთეზა ყოველთვის წინასწარ როდია განსაზღვრული, არამედ თვით საუბრის პროცესში იბადება და იცვლება, იმის მიხედვით თუ რას ამბობს ბავშვი, კლინიკური მეთოდის ძიებას ყოველ ცალკე შემთხვევაში თავისებური, ხშირად წინასწარ გაუთვალისწინებელი, მიმართულება ძლევს. ეს გარემოება შეუძლებელ ჰყოფს სხვადასხვა მკვლევარისათვის სხვადასხვა პირის მიმართ ამ მეთოდით ერთისა და იმავე უცვლელი სახით წარმოებას და მაშასადამე, ურთიერთის შედეგების კონტროლსა და შემოწმებას.

4. არაპირდაპირი მეთოდები. ობიექტური დაკვირვებისა და ექსპერიმენტული დაკვირვების მეთოდით კვლევის დროს შესწავლის უშუალო საგანს თვითონ ბავშვი შეადგენს: ჩვენ წინაშე ბავშვი დგას თვითონ, დაკვირვება და ექსპერიმენტი მასზე წარმოებს უშუალოდ. იგივე უნდა ითქვას ბუნებრივი ექსპერიმენტისა და კლინიკური მეთოდის შესახებაც. მაგრამ არის ხოლმე შემთხვევები, რომ ჩვენ არ გვაქვს შესაძლებლობა ბავშვის ჩვენი დაკვირვების პირდაპირ საგნად გადავაქციოთ. სამაგიეროდ, თუ მისი არაპირდაპირი დაკვირვების ნიადაგზე მოპოვებულ შედეგებსაც მივმართავთ, ჩვენ განკარგულებაში ერთგვარი მასალა დაგროვდება, რომლის გამოყენებაც სულ მოკლებული არ იქნება მნიშვნელობას. ასეთი დაკვირვების მეთოდებს შეიძლება **არაპირდაპირი დაკვირვების მეთოდი**¹⁴ ვუწოდოთ.

მათ შორის, პირველ რიგში, ბავშვობის ხანის შესახებ **მოგონებათა მოგროვების** მეთოდი უნდა დავასახელოთ. როგორც ცნობილია არსებობს საკმაოდ დიდი ავტობიოგრაფიული ლიტერატურა, რომელშიც ესა თუ ის გამოჩენილი მწერალი ან მოღვაწე თავისი ბავშვობის განცდათა შესახებ მოგვითხრობს. სანიმუშოდ შეგვიძლია რუსოს, გოეთეს, ტოლსტოის, აკაკი წერეთლის მოგონებები დავასახე-

ლოთ. რაიხარდტმა 400 ანალოგიური ავტობიოგრაფია დაამუშავა, რომელშიც ავტორებს თავისი ბავშვობის პირველი მოგონებები აქვთ დასახელებული და თვალსაჩინოდ დაამტკიცა, რომ ბავშვის შესწავლის მიზნებისთვის ასეთ მასალას საკმაოდ დიდი მნიშვნელობა აქვს.¹⁵ ერთის მხრივ, იგი საინტერესო მაგალითს იძლევა ბავშვის იმ თავისებურებათა საილუსტრაციოდ, რომელნიც სხვა უფრო საიმედო გზითაც არიან დადასტურებულნი; ხოლო მეორეს მხრივ, რამდენადაც ბავშვი სულიერი ცხოვრების ისეთ მხარეებს ეხება, რომელთაც ბავშვი ყოველთვის დიდი მზრუნველობით ფარავს ხოლმე, იგი ახალ ცნობიერებასაც გვაწვდის და მაშასადამე, ხელს უწყობს მეცნიერების გამდიდრებას.¹⁶ ოღონდ ასეთი მასალის დამუშავებისას ერთი რამ უსათუოდ გვახსოვდეს, სახელდობრ: რომ ამ შემთხვევაში, ჩვეულებრივ, არა **ობიექტურად** მოცემულს, არამედ ნებით თუ უნებლიეთ **სუბიექტურად** გადამუშავებულ მასალასთან გვაქვს საქმე, რომლის გამოყენებაც უდიდეს სიფრთხილეს მოითხოვს.

კიდევ უფრო მეტი სიფრთხილეა საჭირო იმ მოგონებათა მიმართ. რომელთაც სხვადასხვა პირები იძლევიან თავისი ბავშვობის შესახებ. არის შემთხვევები, რომ მკვლევარს რაიმე კონკრეტული საკითხი აინტერესებს, მაგალითად: ბავშვის ინტერესის განვითარება სხვადასხვა ასაკში, ბავშვის შიშის, სიყვარულის თუ სიძულვილის აფექტი და სხვა. - და აი, იგი წინადადებებით მიმართავს ზრდადასრულებულ სუბიექტს, მოიგონოს, თუკი რამ ახსოვს ამის შესახებ თავისი ბავშვობის დროიდან და მიაწოდოს მას. მეხსიერება როგორც ცნობილია, წმინდა პასიურ ფუნქციას არ წარმოადგენს; იგი მცირე ხნის განმავლობაშიც საკმაოდ ცვლის თავის მასალას, მით უმეტეს, ადვილად იჩენს თავს მეხსიერების ეს თავისებურება, როდესაც დასამახსოვრებელი მასალა საკუთარ წარსულსა და ისიც ბავშვობის ხანს ეხება. „როგორც თანამედროვე ხანა ძველს, ისევე არა გულუბრყვილოდ, არამედ სენტიმენტალურად ეპყრობა მომ-

წიფებულ ადამიანი თავის საკუთარ ბავშვობას: განვლილ მდგომარეობათა ნამდვილი გახსენების ადგილს ხშირად გუმანი და კონსტრუქცია იჭერს, მეტად თუ ნაკლებად ძნელია გათვალისწინება წინანდელი დროისა და არაცნობიერი გადატანა მასში შემდგომი ხანების აფექტებისა და წარმოდგენებისა”.¹⁷ თავისთავად იგულისხმება, ეს საშიშროება მით უფრო დიდია, რაც უფრო შორეულ წარსულსა და ძნელად დასაკვირვებელ ფაქტს ეხება მოგონება. ბავშვობის დროს მოგონებათა შეგროვების მეთოდს განსაკუთრებით დიდი გასავალი ე. წ. **ფსიქოანალიზის** სკოლის გამოკვლევებში აქვს.¹⁸ ფსიქოანალიზის ძირითადი შეხედულების თანახმად, ადამიანის ქცევა ქვეცნობიერ სფეროში ნაგულისხმევი მიდრეკილებებით და სურვილებით განისაზღვრება. ამ უკანასკნელთა გენეზისი უმეტეს ნაწილად ბავშვობის ხანის განცდის ხანებში უნდა ვეძებოთ. მაშასადამე, იმისათვის, რომ მოზრდილი ადამიანის ქცევის ბუნება იქნეს გაგებული, აუცილებელი ხდება მისი ბავშვობის ხანის კვლევას შევუდგეთ და ამ გზით იმ ემოციური განცდების ჩანასახი აღმოვაჩინოთ, რომელიც ბავშვობის დროს განცდათა ნიადაგზე აღმოცენდა, ამჟამად არაცნობიერი სახით განაგრძობს არსებობას და მთელ მის ქცევაზე მიმართულების მიმცემ გავლენას ახდენს.

ფსიქოანალიზის თეორიის რწმენით, ამ შემთხვევაში ჩვენ ბავშვობის ხანის ისეთ განცდასთან გვაქვს საქმე, რომელიც ცნობიერებიდან განდევნილია და საფუძვლიანადაა დავიწყებული, მაგრამ რომლის გახსენება და მაშასადამე ხელახლა გაცნობიერება, სათანადო ზომების დახმარებით მაინც შესაძლებელია. ფსიქოანალიზის რწმენით საკმარისია ეს მოხდეს ე. ი. განდევნილი განცდები ხელახლა გაცნობიერებულ იქმნენ, რომ სუბიექტი, რომელიც მათი ზეგავლენით ფსიქოტურ მდგომარეობაში იმყოფება, სავსებით განკურნოს. აქედან თავისთავად გამომდინარეობს ის დიდი ინტერესი, რომელიც ფსიქოანალიზის თეორიას ბავშვობის ხანის მოგონებათა მიმართ აქვს.

ყველა ეს თეორიული მოსაზრება კიდევ, რომ სრულიად საფუძვლიანი იყოს, ბავშვობის ხანის მოგონებათა მეთოდის ღირებულება მაინც საეჭვოდ უნდა ჩაითვალოს. საქმე ისაა, რომ ფსიქოანალიზი სპონტანურ მოგონებებს კი არ აგროვებს და თავისი მიზნებისათვის ამუშავებს, არამედ სათანადოდ შერჩეული კითხვების საშუალებით მათ **ხელოვნურად** გამოწვევას ცდილობს; განსაკუთრებით საგულისხმოა, რომ ამ კითხვებს უმეტეს წილად **შთაგონებითი** ხასიათი აქვს; ასე რომ ყოველთვის საეჭვოა, ნამდვილად არსებული განცდის მოგონებასთან გვაქვს ამა თუ იმ კერძო შემთხვევაში საქმე, თუ ისეთთან, რომელიც მხოლოდ შთაგონების შედეგად უნდა ჩაითვალოს. ამიტომ უყოყმანოდ შეიძლება ითქვას, რომ ფსიქოანალიზის გზით შეგროვილ ბავშვობის მოგონებათა მასალას გაცილებით ნაკლები ობიექტური ღირებულება აქვს, ვიდრე სპონტანურ მოგონებებს, რომელიც ცნობილ მოღვაწეთა ავტობიოგრაფიულ ლიტერატურაში მოიპოვება.

უკანასკნელ ხანებში განსაკუთრებით ფართო გამოყენებას პოულობენ ე. წ. **შემკრებლობითი** მეთოდები¹⁹ ამ მეთოდებიდან, პირველ რიგში ანკეტის მეთოდი უნდა იქნეს დასახელებული. მკვლევარი წინასწარ ადგენს კითხვების სიას (საანკეტო ფურცელი) იმ საკითხის შესახებ, რომლის გამოკვლევაც მიზნად აქვს დასახული. შემდეგ შესავსებად ურიგებს მას ისეთ პირებს, რომელთაგანაც მოსალოდნელია, რომ სათანადო პასუხის გაცემას შეძლებენ. რადგანაც ასეთი სია შესაძლებელია ერთდროულად მრავალ პირს დაურიგდეს, მცირე ხნის განმავლობაში პასუხის დიდი რიცხვის შეგროვება ხერხდება და შედარებით მცირე ხნის განმავლობაში მკვლევარს საკმაოდ დიდი მასალა უგროვდება. ანკეტის მეთოდისათვის, განსაკუთრებით, ის გარემოებაა დამახასიათებელი, რომ მკვლევარი თვითონ საკუთარი დაკვირვების ან სხვა რამ გზით როდი ეძებს თავისი საკითხის გადასაჭრელად საჭირო მასალას, არამედ მხოლოდ აგროვებს იმ მასალას, რომელიც სხვას მოეპოვება.

მაგრამ მარტო ეს არ კმარა ანკეტის მეთოდის დასახასიათებლად. საქმე ისაა, რომ, როგორც ვიცით ე. წ დაკვირვების საქმეც წინასწარ შემუშავებული კითხვების სიას შეიცავს და ამ სქემის მიხედვით ჩვეულებრივ თვითონ მკვლევარი კი არა, სხვა აგროვებს მასალას. მაგრამ განა შეიძლება ითქვას, რომ დაკვირვების სქემა და საანკეტო ფურცელი ერთი და იგივეა? რა თქმა უნდა, არა! განსხვავება ისაა, რომ დაკვირვების სქემა გულისხმობს, რომ მასალა სისტემური გეგმიანი დაკვირვების გზით გროვდება, რომ ეს მასალა მზამზარეულად კი არაა წინასწარ მოცემული, არამედ იგი ამიერიდან უნდა შეგროვდეს და რომ ეს შეგროვება ისე კი არ უნდა მოხდეს, როგორც მოეხასიათება იმას, ვისაც ეს სქემა ეძლევა, არამედ გარკვეული გზით, სახელდობრ, ბავშვზე უშუალო დაკვირვების მეთოდით. დაკვირვების სქემა მხოლოდ სახელმძღვანელოა, რომელმაც ბავშვის, დაკვირვების გზით შესწავლა უნდა გაადვილოს და ნაყოფიერად აქციოს. ამიტომ იგი დაკვირვების მეთოდის ერთ-ერთ ვარიაციას წარმოადგენს და არა საანკეტო მეთოდის რომელიმე სახეობას.

სულ სხვაა ანკეტის მეთოდი. საანკეტო ფურცელი სახელმძღვანელო კი არაა, რომელიც მისმა შემავსებელმა დასმულ კითხვებზე საპასუხო მასალის დასაგროვებლად უნდა გამოიყენოს. არა, იგი მხოლოდ კითხვებს შეიცავს, რომელთაც მან პასუხი უნდა გასცეს იმის მიხედვით, თუ რა იცის მათ შესახებ. ასე რომ წინასწარაა ნაგულისხმევი, რომ მასალა მას უკვე მოეპოვება. საიდან აქვს ეს მასალა, რა გზით მოაგროვა იგი? საანკეტო ფურცლის კითხვა პასუხის გასაცემი მასალის შეძენა მონაწილეობის გარეშე ხდება, იგი იმ პირზეა დამოკიდებული, ვინც საანკეტო ფურცელს ავსებს.

ამიტომ ანკეტის მეთოდი შეიძლება განისაზღვროს როგორც მეთოდი მკვლევარის ყოველი მონაწილეობის გარეშე შეძენილი მასალის კითხვების საშუალებით დაგროვებისა.

გასაგებია, რომ ანკეტის მეთოდი ზემოთ აღნიშნულ მეთოდთა შორის ყველაზე ნაკლებ საიმედოდ ითვლება.²⁰ მართლაც და თუ ეს მასალა, რომელსაც იგი იძლევა, მკვლევარისათვის სრულიად უცნობი გზით არის მოპოვებული და თუ მეორე მხრივ, სათანადო მასალის შესაგროვებლად მეთოდოლოგიურ მოთხოვნილებათა მთელი რიგის სისწორით დაცვაა აუცილებელი, მაშინ რა ღირებულება უნდა ჰქონდეს საანკეტო ფურცელში მოცემულ მასალას, რომელიც ვინ იცის რა გზით და როგორ მიიღო ფურცლის შემავსებელმა! ამიტომ უდავოდ უნდა ჩავთვალოთ, რომ ანკეტის მეთოდი არსებითად უძლურია, სანდო მასალა მოგვცეს ისეთი საკითხების შესახებ, რომელთა საპასუხოდ დაკვირვების ფაქტების ერთგვარი გადამუშავება და ამდენად მათი მცირეოდენი განზოგადება მაინცაა საჭირო.

სამაგიეროდ, იგი სასარგებლოა ცალკე ფაქტების დასადასტურებლად, როდესაც ვინმეს ვეკითხებით იმის შესახებ, რაც მას უშუალოდ ეძლევა, რასაც ის ხედავს, რასაც ის გრძნობს მოცემულ შემთხვევაში, რაც მან იცის რაიმე მოვლენის შესახებ... ერთი სიტყვით, როდესაც კითხვა კონკრეტული ფაქტების დადასტურებას ეხება, როდესაც ხანგრძლივად დასაკვირვებელი და სათანადოდ გადასამუშავებელი არაფერია, მაშინ საანკეტო მეთოდს თამამად შეგვიძლია ვენდოთ. ამ შემთხვევაში კითხვა ისეთია, რომ მის საპასუხოდ სრულიად არაა საჭირო სუბიექტს წინაწარ ჰქონდეს სათანადო მასალა დაგროვილი, აქ მასალა თვითონ პასუხის გაცემის დროს იბადება. მაგალითად ბავშვს ჰკითხავენ: რომელი სასწავლო საგანი უფრო უყვარს? ანდა ვის უნდა გავდეს ნაცნობებიდან, ნათესავებიდან ან ისტორიული პირებიდან? და როდესაც იგი პასუხს გვაძლევს, ამით იგი მხოლოდ ადასტურებს იმას, რასაც ამჟამად განიცდის და როდესაც ჩვენ არც გვინდა შეგნებულად სხვა რამ მასალა მივიღოთ მისგან, უეჭველია, ანკეტის მეთოდის წინააღმდეგ აქ ვერაფერი ითქმის.²¹

დანარჩენ შემკრებლობით მეთოდთა შორის ყველაზე უფრო მნიშვნელოვნად ბავშვის სხვადასხვა **ნაწარმოებთა შეკრების მეთოდი** უნდა ჩაითვალოს. როგორც ცნობილია, განვითარების განსაზღვრულ საფეხურზე ბავშვში ერთგვარი შემოქმედების უნარი იღვიძებს. იგი, უწინარეს ყოვლისა, მისი კონსტრუქტული თამაშის სხვადასხვა ფორმებში იჩენს თავს: შენებაში, ხატვაში პლასტიკურ შემოქმედებაში, ცოტა უფრო გვიან - სიტყვიერ შემოქმედებაშიც.

იბადება საკითხი: აქვს თუ არა ბავშვის ნაწარმოებთა სხვადასხვა ფორმის შესწავლას რაიმე მეთოდოლოგიური ღირებულება? ხომ არ შეიძლება იგი ბავშვის შემეცნების მიზნებისთვის იქნეს გამოყენებული? გადამწყვეტი მნიშვნელობა ერთ მოსაზრებას აქვს. ბავშვის ნაწარმოების თითოეული ფორმა უეჭველი განვითარების ფორმაში იმყოფება: მისი ნახატი, მისი ნაძერწი თანდათანობით რთულდება, სრულდება და ზრდადასრულებული ადამიანის ნაწარმოებთა ფორმას უახლოვდება. ამასთან ერთად, ბავშვის განვითარების თეორიულ საფეხურზე მის ნაწარმოებს იმდენად გარკვეული, თავისებური ნიშნები აქვს, რომ მისი განვითარების მკაფიოდ გამოკვეთილი პერიოდების თანმიმდევრობაზე შეიძლება ლაპარაკი. მაშასადამე, ბავშვის ზოგადი განვითარებისა და ამ ფორმების განვითარების პერიოდებს შორის ერთგვარი შინაგანი კავშირი უნდა არსებობდეს. ამიტომ უდავოა, რომ ბავშვის შემოქმედების პროდუქტებში მისი ზოგადი განვითარების პერიოდების თავისებურებათა დადასტურება უნდა იყოს შესაძლებელი. ესეც არ იყოს, ისედაც ცხადია, რომ ყველაფერი, რაც ჩვენი ხელიდან გამოდის, ჩვენი ინდივიდუალობის მკაფიო დაღს ატარებს. თუ ყველაფერი ეს ჩვენი ნაწარმოების შესახებ ითქმის, კიდევ უფრო მეტის უფლებით ამის თქმა ჩვენი **შემოქმედების** პროდუქტების შესახებ შეიძლება. შემოქმედება რთული პროცესია და იგი ადამიანის მთლიანი პიროვნების ძალებს ამოძრავებს. ამიტომ უეჭველია, რომ ბავშვის შემოქმედების ანალიზი საკმაოდ ნათელს უნდა

ჰფენდეს მრავალ თავისებურებას, რომელიც მისი შემოქმედებისათვის დამახასიათებელია.

ბავშვის ნაწარმოებთა შეკრების მეთოდს ის უპირატესობა აქვს, რომ იგი სრულიად ობიექტურ მასალას იძლევა: ბავშვის ნაწარმოები რაიმე გარკვეული ობიექტური ფორმით გვეძლევა, ამიტომ მისი ღირებულება სრულიად არაა დამოკიდებული იმაზე, თუ ვინ და როგორ აგროვებს მას. პიროვნების როლი ამ მასალის შევსების პროცესში არავითარ გავლენას არ ახდენს თვითონ მასალის თავისებურებაზე. ამ მხრივ ეს მეთოდი ყველა დანარჩენი მეთოდისგან განსხვავდება. იგი განსხვავდება ექსპერიმენტული გზით მიღებული მასალისგან, რამდენადაც ამ უკანასკნელის ღირებულება იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად შესაფერის პირობებში და რამდენად ადეკვატურადაა ცდა მოწყობილი. ბავშვის ნაწარმოებთა შეკრების მეთოდი სრულიად თავისუფალია ექსპერიმენტის ხელოვნურიდანაც: იგი ისეთ მასალას გვაძლევს რომელიც ბავშვის მიერ მის შემოქმედების გაღვიძების ბუნებრივ პირობებში ისახება. მაგრამ, მეორე მხრივ, იგი ექსპერიმენტის უპირატესობასაც შეიცავს, რამდენადაც არაა ძნელი ბავშვი ხელოვნურად ისეთ პირობებში ჩააყენო, რომ მან ხატვას, ძერწვას ან შემოქმედების სხვა რომელიმე ფორმას მოჰკიდოს ხელი.

მაგრამ მეორე მხრივ ეს მეთოდი ბავშვის ქცევის მხოლოდ გარკვეულ ფორმებს ეხება და ამდენად, რა თქმა უნდა, დაკვირვებისა და ექსპერიმენტის მეთოდებს, რომელთაც პრინციპიალურად უნივერსალური ხასიათი აქვთ, ვერ შეედრება. ამიტომ ამ მეთოდს მხოლოდ დამხმარე როლის შესრულება შეუძლია.

ბავშვობის ასაკის პერიოდიზაცია

1. რა პერიოდებს გაივლის ბავშვი თავისი განვითარების პროცესში? ამ საკითხის გარკვევა ახლავს აუცილებელია ჩვენთვის. უამისოდ სრულიად მოკლებული ვიქნებით შესაძლებლობას, გავრკვეულიყავით იმ თვალუწვდენელ მრავალფეროვნებაში, რომელსაც ბავშვობის ხნის განვითარების შინაარსი წარმოადგენს. მართლაცდა როგორ უნდა დაგვეწყო უამისოდ ბავშვის განვითარების ფაქტების შესწავლა! ერთადერთ საბოლოოდ, რომელითაც ხელმძღვანელობა ამ შემთხვევაში შესაძლებელი იქნებოდა, დროის ერთეულები უნდა მიგვეჩნია. ჩვენ უნდა გავყოლოდით ბავშვის სიცოცხლის მთელ გასაქანზე იმ ცვლილებების გულდასმით შესწავლას, რომელიც დროის არჩეულ ერთეულებში ხდება. მაგრამ რა უნდა აგვეჩნია ასეთ ერთეულებად? საათები, დღეები კვირები, თვეები, წლები, თუ ამაზე მცირე ერთეულები? რა უფლება გვექნებოდა თავიდანვე გვეგულისხმებინა, რომ განვითარების მნიშვნელოვანი ფაქტები ჩვენ მიერ შემთხვევით არჩეული დროის ერთეულების მცირე ხანგრძლივობის განაკვეთებში არ ხდება? ასეთ პირობებში რაც უფრო მცირე ხანგრძლივობის ერთეულს ავიღებდით და მათი მიხედვით ვაწარმოებდით ბავშვის დაკვირვებას, მით უფრო ნაკლებ შეცდომას დაუშვებდით. მაგრამ მაშინ დაუძლეველი სიძნელეები წამოიჭრებოდა: ჩვენს წინაშე ფაქტების თვალუწვდენელი ზღვა გაიშლებოდა, რომელშიც ორიენტაციის მოხდენა შეუძლებელი იქნებოდა.

მეცნიერება ყოველთვის იძულებული ხდება კვლევადიება ფაქტთა და მოვლენათ არა ცალკე ერთეულების, არამედ ჯგუფების ან კლასების შესწავლით განსაზღვროს.

იგივე ამოცანა დგას ბავშვის ფსიქოლოგიის წინაშეც. სრულიად შეუძლებელია ყოველ წუთში ან ყოველ საათში თვალყური ადევნო მოზარდ ადამიანს მთელი ათეული წლების განმავლობაში და მისი ქცევის ფორმების რეგისტრაცია და ანალიზი აწარმოო. აუცილებელია დროის უფრო ხანგრძლივი ერთეულები აიღო, რომელებიც განვითარების ცალკე პერიოდებს შეიცავენ და მათი შესწავლა აწარმოო.

მაგრამ მაშინ გამოვა, თითქოს უკვე შესწავლილი გვაქვს მეთელი ბავშვობის ხანა და მაშასადამე ვიცით, რომ იგი ამა და ამ გარკვეულ პერიოდებს შეიცავს. ამჟამად ჩვენ ხომ სწორედ ამისთვის გვესაჭიროება ბავშვის განვითარების პერიოდების დაწესება, რომ მისი შესწავლის დაწყების შესაძლებლობა მოვიპოვოთ!

ამრიგად, გამოდის, რომ კვლევის დაწყებისათვის ბავშვობის ხანის პერიოდიზაციაა საჭირო, ხოლო პერიოდიზაციის მოხდენისათვის კვლევის დასრულებაა აუცილებელი, ე. ი. ბავშვის განვითარების შესწავლას პერიოდების დადგენა უნდა უსწრებდეს წინ, ხოლო პერიოდების დადგენას ბავშვის განვითარების შესწავლა.

რა გამოსავალი არსებობს ამ მოჟადოებული წრიდან? რომ გადავხედოთ ბავშვის ფსიქოლოგიის მეტად თუ ნაკლებად ცნობილ კურსებს, ჩვენ ვნახავთ, რომ იქ თითქმის ყველგან ბავშვის ასაკობრივ შესწავლას მისი განვითარების პერიოდიზაციის ცდა უსწრებს წინ და საგულისხმოა, რომ აქ ყველგან თითოეული პერიოდის ზოგჯერ საკმაოდ დაწვრილებითი დახასიათებაა მოცემული. მაგრამ საიდან აქვს ავტორს ეს დახასიათება მიღებული, თუ მას წინასწარ არ უწარმოებია ბავშვობის ხანის მთელი ხანგრძლიობის შესწავლა? და გარდა ამისა, როგორ უნდა მოახერხოს მკითველმა ამ პერიოდის დახასიათების გაგება, როდესაც მას არც სათანადო მასალა აქვს გათვალისწინებული და არც აუცილებელი ცნობები, რომლებიც ამ დახასიათებაში შედიან. უეჭველია, რომ აქ ერთგვარი გარკვეულობის შეტა-

ნაა აუცილებელი. ამიტომ ჩვენ ვფიქრობთ - პერიოდიზაცია შეიძლება ორგვარი იყოს: ერთი - წინასწარი, რომელიც კვლევას უსწრებდეს წინ, რათა მკვლევარს იმთავითვე გარკვეული საორიენტაციო ხაზები ჰქონდეს მომავალი კვლევა-ძიებისათვის და მეორე - საბოლოო, რომელიც მხოლოდ კვლევის შემდეგ შეიძლება იქნეს მიღებული. ჩვეულებრივ, წინასწარი პერიოდიზაციის ნაცვლად ცოტაოდენ შემოკლებულ საბოლოო პერიოდიზაციას იძლევიან, რომელიც თითოეული პერიოდის მეტად თუ ნაკლებად დამოუკიდებელ დახასიათებას შეიცავს. უეჭველია, წინასწარი პერიოდიზაციის ცდაში შეუძლებელია ადგილი ჰქონდეს ასეთ დახასიათებას. ეს არა მარტო შეუძლებელია, ეს ზედმეტიცაა. წინასწარ პერიოდიზაციას საორიენტაციო მნიშვნელობა აქვს. მისი მთავარი მიზანი მოზარდი ადამიანის ცხოვრების იმ დროის მონაკვეთის დაწესებაში მდგომარეობს, რომლებიც, მიუხედავად მათი ხანგრძლივობისა, განვითარების მიმდინარეობის ცალკე ერთეულებს, მის ცალკე საფეხურებს წარმოადგენენ და რომელთა მიხედვითაც მკვლევარს თავისი კვლევითი მუშაობის წარმართვა შეუძლია. ბავშვის განვითარების შესწავლას მხოლოდ ასეთი წინასწარი პერიოდიზაციის ცდა უნდა უსწრებდეს წინ.

2. მაგრამ რა უნდა დაედოს საფუძვლად ასეთი პერიოდიზაციის ცდას? რასაკვირველია, არც ერთი ისეთი ნიშანი, რომელიც მხოლოდ განვითარების ფაქტიური შინაარსის შედეგად შეიძლება იქნეს მიღებული. ეს არა მარტო იმიტომ უნდა მოხდეს, რომ წინასწარი პერიოდიზაციის დაწესებისას ასეთი ნიშნების შესახებ ჯერ კიდევ არაფერი ვიცით, არამედ იმიტომაც, რომ კვლევაში საორიენტაციოდ ასეთი ნიშანი ვერავითარ დახმარებას ვერ გაგვიწევს. ამ მიზნისათვის პერიოდიზაციის პრინციპად უეჭველი ისეთი რამ უნდა იქნეს არჩეული, რაც თვითონ ამ ნიშნების, ე. ი. განვითარების კონკრეტული შინაარსის საფუძველს წარმოადგენს, რაც მათ თავისებურებას განსაზღვრავს, რაც მთელი განვითარების მიმდინარეობას მიმართულებას და

შინაარსს აძლევს და რაც ამის გამო უფრო ფართოა და უფრო პირველადი, ვიდრე განვითარების თითოეული საფეხურის კონკრეტული შინაარსი.

ასეთი საფუძვლის მოსანახავად ბავშვის ფაქტიური განვითარების წინასწარი გათვალისწინება ბევრს ვერაფერს მოგვცემდა. უფრო სწორი იქნებოდა, თუ მას იმ ზოგად მოსაზრებაზე დავამყარებდით, რომელიც მის წარმმართველ საფუძვლებს ეხებიან და ეს იმიტომ, რომ განვითარების პროცესში არსებული ცალკე პერიოდები ამ საფუძვლების მოქმედების ნაწარმოებებს წარმოადგენს.

მაშ რა უნდა იქნეს აღებული ბავშვის განვითარების პერიოდიზაციის ცდის პრინციპად? ბავშვის განვითარების არსებული თეორიები რომ განგვეხილა, მაშინ დარწმუნდებოდით, რომ ცალკე მოქმედი ფაქტორების თვალსაზრისი უძლურია მოზარდი ადამიანის განვითარების ფაქტი გასაგები გახადოს. არც წინა ფაქტების ასპექტით შეიძლება განვითარების განსაზღვრა და არც გარე ფაქტორების ასპექტით. ჩვენ მაშინ შინაგანისა და გარეგანის, ბიოლოგიურისა და სოციალურის მთლიანობის თვალსაზრისზე დავდებით და შევეცადეთ დაგვემტკიცებინა, რომ განვითარების გაგების სიძნელეების გადალახვა ყველაზე უკეთ ამ თვალსაზრისით შეიძლება.

აქედან ცხადი ხდება, რომ ბავშვის განვითარების პერიოდებად დაყოფა შეუძლებელია, თუ იგი მარტო ბიოლოგიურ მომენტზე ან მარტო სოციალურზე იქნება დაფუძნებული. თუ განვითარებას ცალკე ფაქტორების დამოუკიდებელი მოქმედება კი არ განსაზღვრავს, არამედ მათი განუყრელი მთლიანობა, მაშინ უდავოა, რომ ბავშვის ასაკის პერიოდებად დაყოფის ცდას სწორედ ეს მთლიანობის თვალსაზრისი უნდა ედოს საფუძვლად.

3. პერიოდიზაციის არსებულ ცდებს რომ გადავავლოთ თვალი, დავინახავთ, რომ ყველა მეტად თუ ნაკლებად ცნობილი ცდა განვითარების მცდარი თეორიტიკული გაგების ნიადაგზეა აგებული. უდიდესი ჯგუფი ბავშვობის ასაკის პე-

რიოდინაციის ავტორებისა ბიოლოგიური ფაქტორების თვალსაზრისზე დგას და პერიოდების ჩამოყალიბების საფუძვლად რაიმე, მისი აზრით ძირითად ბიოლოგიურ ნიშანს აყენებს. ამ უკანასკნელის განვითარების პერიოდები, ამისდა მიხედვით, ბავშვის ყოველმხრივი განვითარების პერიოდებად ხდება.

სანიმუშოდ შეგვიძლია დავასახელოთ **შტრაცის და ბლონსკის** ცდები.

შტრაცი თავის პერიოდინაციის ცდას ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის ზრდის ფაქტებს უდებს საფუძვლად. ამისდა მიხედვით იგი ოთხ პერიოდს განასხვავებს: I პერიოდი - ძუძუს ხანა (პირველი წელი) - აქ ორგანიზმის არაჩვეულებრივი ენერგიული ზრდა წარმოებს. II პერიოდი **ნეიტრალური ხანა** (7 წლამდე), რომელიც ორად იყოფა: პირველი დამრგვალების ხანა (4წლამდე), როდესაც ზრდის ენერგია სუსტდება, და გაგრძელების ხანად (5-7-მდე), როდესაც ზრდის ენერგია ხელახლა ძლიერდება. III პერიოდი - **მეორე ბავშვობის ხანა** (სქესობრივ მომწიფებამდე) და დასასრულს, IV პერიოდი - **სქესობრივი სიმწიფის ხანა**.

ბლონსკი თავის პერიოდინაციას კბილების ამოსვლისა და მოცვლის ნიშანს უდებს საფუძვლად. ამისდა მიხედვით ისიც ოთხ პერიოდს ღებულობს: I - **დედის მუცლის ხანა**; II - **უკბილო ბავშვობის ხანა** (1წელი) III - **ძუძუს კბილების ხანა** (7 წლამდე) და IV - **მუდმივი კბილების ხანა**. როგორც ვხედავთ, ორი ავტორი ბავშვის განვითარების საფუძველს გარკვეულ ბიოლოგიურ ნიშანში ჭვრეტს: ერთისათვის ფიზიკური ორგანიზმის ზრდის პერიოდები განსაზღვრავენ საერთოდ განვითარების საფეხურებს, მეორისათვის ეს როლი კბილების ზრდასა და მოცვლის მომენტს აქვს დაკისრებული. აქედან გასაგები ხდება, რომ ვერც ერთი და ვერც მეორე ბავშვის განვითარების თვისობრივად განსხვავებულ ყველა მნიშვნელოვან პერიოდს ვერ იჭერს და ხშირად რამდენიმე არსებით განსხვავებულ პერიოდს ერთ ფარგლებში აქცევს (როგორც მაგალითად, ბლონსკი, რო-

მელის მიხედვითაც შვიდი წლის ბავშვი და 18-19 წლის ახალგაზრდა განვითარების ერთსა და იმავე პერიოდს ეკუთვნიან) ანდა პერიოდიზაციის ერთხელ არჩეულ პრინციპს ბოლომდე ვერ იცავენ (შტრაპცის უკანასკნელი პერიოდი სიმაღლისა და წონის პრინციპის ნაცვლად, პირველ რიგში, სქესობრივი სიმწიფის პრინციპს ეყრდნობა.)

რაც შეეხება ავტორთა მეორე ჯგუფს, ისინი ბავშვობის ასაკის პერიოდიზაციის საფუძველს სოციალურ გარემოში ეძებენ. მათი რიცხვი ძლიერ მცირეა და შეიძლება ითქვას, რომ ნამდვილად ეს პრინციპი არც ერთ მათგანს არა აქვს სისწორით დაცული. ყველაზე უფრო საგულისხმო ცდას იძლევა **ვიგოტსკი**, რომლის მიხედვითაც ბავშვობის ასაკის სხვადასხვა პერიოდებად დაყოფას ბავშვისა და გარემოს დამოკიდებულება უძევს საფუძვლად.

ბავშვის დამოკიდებულების შეცვლის პროცესი გარემოსთან, ჯერ ერთი, მხოლოდ ბავშვის შესწავლის შემდეგ შეიძლება გათვალისწინებულ იქნეს და მეორე და უმთავრესი - გარემო იმთავითვე მზამზარეული სახით არის მოცემული; იგი არავითარ ანგარიშს არ უწევს თვითონ ბავშვს. ასეთი გარემო კი შეუძლებელია ბავშვის განვითარების ფაქტორად ჩავთვალოთ. უეჭველია, ამ კონცეფციას განვითარების ცალმხრივი გაგება უძევს საფუძვლად.

ამრიგად, პერიოდიზაციის არსებული ცდები ბავშვის განვითარების მცდარი გაგების ნიადაგზე აგებულად უნდა ჩაითვალოს, რამდენადაც ისინი ბავშვობის ასაკის პერიოდიზაციის საფუძვლებს ბიოლოგიურისა და სოციალურის მთლიანობის გარეშე ეძებენ.

4. ასაკობრივი გარემო. შეიძლება საზოგადოდ არსებობდეს ისეთი რამ, რაც იმგვარ წინააღმდეგობათა მთლიანობას წარმოადგენს, როგორიცაა შინაგანი და გარეგანი, ბიოლოგიური და სოციალური. ცოცხალი ორგანიზმის შინაგანი შესაძლებლობანი მხოლოდ შესაბამის გარე პირობების ნიადაგზე პოულობენ რეალიზაციას. დედის მუცელი, რომელიც ჩანასახს გარე შთაბეჭდილებათა ცვალებადო-

ბის ზეგავლენისგან იფარავს, იმ ინდიფერენტულ გარემოს წარმოადგენს, რომელიც ჩანასახის შინაგან დისპოზიცია-თა ჩამოყალიბების შესაძლებლობას იძლევა. დაბადების აქტი ცოცხალ ორგანიზმს ერთბაშად მარად ცვალებად უამრავ გამდიზიანებელთა ზემოქმედების ობიექტად აქცევს: ამიერიდან იგი იმ ფიზიკური სინამდვილის მკვიდრად იქცევა, რომელშიც მას თავისი სიცოცხლის განმავლობაში განუწყვეტელი ბრძოლის წარმოება მოუხდება.

იბადება საკითხი: თუ ცოცხალი ორგანიზმის განვითარება სავსებით იმაზეა დამოკიდებული, შეხვდება თუ არა მისი შინაგანი შესაძლებლობები სწორედ იმ გარე პირობებს, რომლებიც მათშია ნაგულისხმევი და სავსებით მათ შეესატყვისებიან, მაშინ როგორღა უდნა იყოს შესაძლებელი ახალდაბადებულის განვითარება? იგი ხომ გარეუბნის ათასგვარ გამაღიზიანებელთა სამკვიდროში იწყებს ერთბაშად ცხოვრებას, სამკვიდროში, რომელიც არავითარ ანგარიშს არ უწევს მის შინაგან შესაძლებლობებს! ასეთ პირობებში უფრო მოსალოდნელია, ნაცვლად ზრდისა და განვითარებისა, სრულიად დაიღუპოს იგი. აქ ჩვენ არ გვაინტერესებს ახლად დაბადებული ცხოველის ბედი: როგორც ცნობილია, მას საკმაოდ განვითარებული თანდაყოლილი მექანიზმები აქვს ინსტინქტების სახით, რომელნიც მას ახალ პირობებში არსებობის შესაძლებლობას აძლევენ.

სულ სხვაა ბავშვი! ასეთი მზამზარეული მექანიზმების რიცხვი, როგორც დავინახავთ, მას ფრიად განსაზღვრული აქვს. მაშასადამე იმ აურაცხელი პირობებიდან, რომლებიც მასზე იწყებენ ზემოქმედებას, მხოლოდ ზოგიერთი შეესატყვისება მის ძალებს; დანარჩენები მათ არავითარ ანგარიშს არ უწევენ. მიუხედავად ამისა, ვერც ერთი ცოცხალი ორგანიზმი ვერ აღწევს განვითარების ისეთ მწვერვალებს, როგორსაც ადამიანის შვილი. რით უნდა აიხსნას ეს ერთი შეხედვით საოცარი მოვლენა?

როდესაც ბავშვი იბადება, ფიზიკური გარემო არასდროს უშუალოდ არ იწყებს მასზე ზემოქმედებას. ტემპერატურა, სინათლე, ბგერა, ერთი სიტყვით, ყველაფერი, რაც ფიზიკური გარემოდან მომდინარეობს, თავისი ბუნებრივი სახით როდი მოქმედებს ბავშვის ორგანიზმზე; არა, ის სოციალური ერთეული - ოჯახი - რომელშიც ბავშვი იწყებს ცხოვრებას, შერჩევას ახდენს ამ გამლიზიანებელთა შორის და ცდილობს განსაკუთრებით მხოლოდ ზოგიერთი ამოქმედოს მასზე და ისიც მოდიფიცირებული სახით: ბავშვი ადამიანის ბინაში იწყებს ცხოვრებას და არა ღია ცის ქვეშ; თუ ტემპერატურა დაბალია, ბინას ათბობენ და ბავშვს სათანადოდ შერჩეული საგებ-სახურავით სიცვიისგან იცავენ; თვალზე რამეს ახურავენ და ძლიერი სინათლის სხივებისგან იფარავენ.

ერთი სიტყვით დაბეჯითებით შეიძლება ითქვას, რომ ახალდაბადებული ბავშვი ნამდვილად ფიზიკურ გარემოში კი არ იწყებს ცხოვრებას, არამედ, პირველ რიგში და განსაკუთრებით, იმ გამლიზიანებელთა სამკვიდროში, რომელნიც როგორც რაოდენობის, ისე თვისობრივ მხრივაც, მისი აღმზრდელების მიერაა იმთავითვე განსაზღვრული. მაშასადამე, დაბადების აქტი ბავშვის ფიზიკური გარემოს უშუალო ზემოქმედების ქვეშ როდი აყენებს, არამედ სოციალური გარემოს ზემოქმედების ქვეშ, რომელნიც გარე გამლიზიანებელთა შერჩევას, მოდიფიკაციას ახდენს და რამდენადაც შესაძლოა, ახალდაბადებულის ორგანიზმზე მხოლოდ ისეთებს ამოქმედებს, რომ მის შინაგან ძალებს შეესატყვისებოდეს. მაშასადამე მათი განვითარების შესაძლებლობას იძლეოდნენ.

ამრიგად, ბავშვის განვითარება იმიტომ ხდება შესაძლებელი, რომ იგი იმთავითვე ფიზიკურს კი არა, სოციალურ გარემოში იწყებს და განაგრძობს ცხოვრებას.

თავისთავად იგულისხმება, რომ ეს არა მარტო ახალდაბადებულის შესახებ ითქმის: ფიზიკური სინამდვილე ბავშვის სიცოცხლის შემდეგ პერიოდებშიც სოციალური წრის

მიერ განსაზღვრულისა და სახეშეცვლილი გამდიზიანებლის სახით მოქმედებს მასზე. მაგრამ აქ, რა თქმა უნდა, თვითონ ბავშვის მიერ შერჩეული ელემენტების წრე ასაკის წინსვლასთან ერთად ფართოვდება. მაშასადამე თითოეულ ასაკს თავისი სპეციფიკური გარემო აქვს, რომელიც ფიზიკური სინამდვილის ხასიათით კი არა, უწინარეს ყოვლისა, სოციალურადაა განსაზღვრული. ბავშვის განვითარება, რომელიც მხოლოდ შინაგანი და გარეგანის არსებით კონციდენციის ნიადაგზეა შესაძლებელი, სოციალურად განსაზღვრული ასაკობრივი გარემოს ზემოქმედების პირობებში ხორციელდება.

ამგვარად, ბავშვის თითოეული პერიოდის განვითარებას მისი ასაკობრივი გარემო განსაზღვრავს. მაგრამ რა განსაზღვრავს თვითონ ასაკობრივ გარემოს? რით ხელმძღვანელობს ბავშვის სოციალური წრე, როდესაც მასზე მოქმედ გამდიზიანებელთა შერჩევასა და მოდიფიკაციას ახდენს, ან თვითონ ბავშვი, რომელიც განსაზღვრულ სტიმულებს ირჩევს თავის გარემოდ? როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ფიზიკური გარემო თავისთავად ინდიფერენტულია ბავშვის შინაგან შესაძლებლობათა მიმართ და მისი ზემოქმედება ამ უკანასკნელთა წრეზე შემთხვევითია. მაგრამ განვითარება მხოლოდ მაშინ ხდება შესაძლებელი, თუ გარემოს ზემოქმედება ცოცხალი ორგანიზმის შინაგან ძალათა განვითარების მოცემულ დონეს შეესატყვისება. თუ ამის მიხედვით ასაკობრივი გარემოს აზრი ისაა, რომ ბავშვზე შემთხვევით მოცემული სტიმულის ნაცვლად მისი შინაგანი ძალების შესატყვისმა სტიმულებმა იმოქმედონ, მაშინ გასაგებია - თუ რა სტიმულები შევა ასაკობრივ გარემოში - ეს იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა ხასიათი და რა დონის ძალები აქვს ბავშვს შესატყვის ასაკში მოცემული. მაშასადამე, ასაკობრივ გარემოს სათანადო ასაკის შინაგან შესაძლებლობათა დონე განსაზღვრავს.

ამრიგად, ჩვენ ვრწმუნდებით, რომ **ერთი მხრივ, ბავშვის ძალათა განვითარება მასზე მოქმედ ასაკობრივ გა-**

რემოზეა დამოკიდებული, ხოლო მეორე მხრივ, პირიქით, თვითონ ასაკობრივი გარემოს შინაარსი ბავშვის ძალათა განვითარების დონით განისაზღვრება.

რამდენადაც თითოეულ ასაკს გარკვეული სპეციფიკური თავისებურებები ახასიათებს, ცხადია, ასაკობრივი გარემოც ამდენადვე გარკვეული და სპეციფიკური უნდა იყოს. ხანგრძლივ ისტორიულ პროცესში ასეთი ასაკობრივი გარემოს შემუშავება სტიქიურად მიმდინარეობდა. შეუფერებელი სტიმულები ცოცხალ ორგანიზმს ღუპავდა და თანდათანობით, ხანგრძლივი გამოცდილების პროცესში თითოეული ასაკისთვის მეტად თუ ნაკლებად შესაფერისი სტიმულის წრე ყალიბდებოდა, უეჭველია, ასაკობრივი გარემოს შინაარსის კონსოლიდაცია ასეთი სტიქიური პროცესის შედეგად უნდა მომხდარიყო.

5. ასაკობრივი გარემოს დაკვირვება ითვალისწინებს, რომ იგი ბავშვის განვითარების მიმდინარეობაში საგულისხმო ცვლილებებს განიცდის და სანამ ზრდასრულობის გარემოს სახეს მიიღებდეს, რამდენიმე თვალსაჩინო და განსხვავებული ფორმაციის სახით გვევლინება.

უწინარეს ყოვლისა, დედის მუცელი სრულიად თავისებურ პირობებს წარმოადგენს ბავშვის ჩანასახის განვითარებისთვის. ეს უკანასკნელი თავიდან ბოლომდე სულ სხვაგვარად წარიმართებოდა, რომ ამ სპეციფიკური გარემოს გარეშე წარმოებულყო: მასში ისეთ გამღიზიანებლებს ჰქონოდათ ადგილი, რომელთაგანში შესაგუებლადაც საგანგებო, დამოუკიდებელი აქტებია აუცილებელი, მაშინ ადამიანის ჩანასახის ერთგვაროვანი, მემკვიდრეობით განსაზღვრული ბიოლოგიური ტიპის გაფორმება შეუძლებელი იქნებოდა. ამიტომ გასაგებია, რომ **დედის მუცლის** ხანა, ჩვეულებრივ, ბავშვის განვითარების ცალკე პერიოდად ითვლება.

დაბადების მომენტიდან რამდენიმე ხნის განმავლობაში ბავშვის გარემო ისე ეწყობა, რომ მასში დედის მუცლის გარემოს შეძლებისდაგვარი აღდგენის გარკვეული ტენ-

დენცია ჩანს; იგი ბავშვის თოთო ორგანიზმს არც ერთ დამოუკიდებელ აქტს არ მოსთხოვს, გარდა იმ აქტებისა, რომლებიც უკვე მომწიფებულ ინსტიქტურ მექანიზმებს ეყრდნობიან. ყველა შესაძლო ფიზიკური გამღიზიანებელი ისე იცვლება მოზრდილების მიერ, რომ რამდენადაც შეიძლება, ბავშვის წინასწარი მდგომარეობის აღდგენას ცდილობს. ეს გარემოება სრულიად თავისებურ ნიადაგს ქმნის ბავშვის განვითარებისათვის. ამდენად ჩვენს წინაშე ახალი პერიოდი ისახება, რომელიც **ახალდაბადებულობის ხანის** სახით არის ცნობილი.

თანდათან ახალდაბადებულის გარემოს პირობები იცვლება და მასში სულ უფრო და უფრო მეტი გამღიზიანებელი შედის, რომლებიც ბავშვის წინაშე მეტად თუ ნაკლებად დამოუკიდებელი შეგუების ამოცანებს აყენებს, მაგრამ ამ გამღიზიანებელთა ძირითადი წრე იმდენად მოდიფიცირებულია, იმდენად სახეშეცვლილია დიდების მიერ, თანახმად ბავშვის ორგანიზმის თავისებურებათა, რომ ბავშვს მათი შეგუების შესაძლებლობა აქვს. ამრიგად, ბავშვის გარემოსა და მის ორგანიზმს შორის მისი მომვლელი, მისი მშობელი დგას, რომელიც თავის სოციალური და კულტურული მდგომარეობის მიხედვით ისე ცვლის ამ გარემოს, რომ ბავშვს შესაძლებლობა ეძლევა თავისი შინაგანი პოტენციები გარე გამაღიზიანებელთა მოქმედების ნიადაგზე განავითაროს. ეს გარემოება დაახლოებით მეორე წლისთვის იცვლება. მანამდე, ბავშვის განვითარების ცალკე პერიოდთან გვაქვს საქმე. სიმპტომატურად ამ გარემოსათვის დედის ძუძუ უნდა ჩაითვალოს, რომელითაც ბავშვი იკვებება: დედის რძე ის თავისებური ახალი შინაარსის გამღიზიანებელია, რომელითაც გარემო მოქმედებს მასზე, მაგრამ იგი დედის მიერ იმ რიგად გადამუშავებული, მოდიფიცირებული მასალაა, რომ ბავშვის თოთო ორგანიზმს მისი შეთვისება შეუძლია. დაახლოებით ასევე, შეძლებისდაგვარად, მოდიფიცირებულია დიდების მიერ თითქმის ყველა დანარჩენი გამღიზიანებელიც, რომლის ნიადაგზეც ბავშვი

განვითარება წარმოებს. ამიტომ ამ პერიოდს **დედის ძუძუს** პერიოდი უნდა ვუწოდოთ.

მეორე წელში მდგომარეობა იცვლება. მას შემდეგ, რაც ბავშვი ფეხზე დგომას სწავლობს და ძუძუსაც თავს ანებებს, მას ხშირი შემთხვევა ეძლევა პირისპირ წარსდგეს გარე გამღიზიანებელთა წინაშე: დედა ყოველთვის აღარაა მასთან; მას ახლა თვითონ უხდება უშუალო კავშირი დაიჭიროს ამ გამღიზიანებელთან და მათდამი დამოუკიდებელი შეგუების აქტები სცადოს. ამრიგად, მისი ძალების განვითარებას ახალი და შეუდარებლად უფრო ფართო იმპულსი ეძლევა, ვიდრე წინა პერიოდში. ამასთანავე არ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვის ორგანიზმი მთლიანად უპირისპირდება გარემოს და მის ზემოქმედებას ზრდადასრულებული ადამიანისაგან სრულიად დამოუკიდებელი აქტებით პასუხებს. მართალია ეხლა დედა მასთან აღარ არის, მაგრამ, სადაც უნდა წავიდეს, მის ახლოს უცხო ადამიანები მაინც იმყოფებიან და როდესაც ბავშვის წინაშე ისეთი სიტუაცია დგება, რომ წამოჭრილი ამოცანის გადაჭრა დამოუკიდებლად მისთვის შეუძლებელი ხდება, მაშინ მას ეს უცხო ადამიანები უწევენ დახმარებას. ასეთ გარემოში ბავშვს დაახლოებით 3-4 წლამდე უხდება ცხოვრება. ამგვარად, ჩვენს წინაშე ბავშვის განვითარების ახალი პერიოდი დგას, რომელიც მეორე წლიდან იწყება და მეოთხეში თავდება.

სწორედ ამ დროს მის გარემოში ახალი ცვლილება იჩენს თავს. გარდა იმისა, რომ ბავშვი ახლა სულ უფრო და უფრო შორდება ოჯახს და შედარებით მეტ დამოუკიდებლობას ეჩვევა, იგი ახალ გარემოშიც დგება, რომელიც პედაგოგიკურ მოთხოვნილებათა მიხედვით არის ორგანიზებული და ამდენად მისი განვითარებისთვის შედარებით უფრო რაციონალურ პირობებს შეიცავს. ბავშვი **საბავშვო ბაღში** შედის, სადაც მისი გარემოს ორგანიზაციას კვლავ ზრდადასრულებულები, მაგრამ ახლა უკვე უცხო ადამიანები - საბავშვო ბაღის ხელმძღვანელები აწარმოებენ. ბავშვი მათი ხელმძღვანელობით იზრდება და ეს ზრდა ტოლების წრეში

წარმოებს, რაც მის წინაშე ახალ ამოცანებს აყენებს. - ამ-
რიგად, განვითარების ახალი პერიოდი ისახება, რომელიც
6-7 წლამდე გრძელდება და **სკოლის წინა ასაკის** სახელ-
წოდებით არის ცნობილი.

ასეთი არის ბავშვის განვითარების ის პერიოდი, რომე-
ლიც სასკოლო ასაკს უსწრებს წინ და თავისი სპეციფიკური
ნიშნებით ხასიათდება. სასკოლო ასაკი ბავშვის განვითა-
რების შემდეგი საფეხურია, და იგი ცალკე უნდა იქნეს შეს-
წავლილი.

თავი მეორე

ადამიანის ხნოვანების აღრიცხვას, ჩვეულებრივ მისი დაბადების მომენტიდან იწყება. მართალია ამ უკანასკნელს ჩანასახის განვითარების მთელი ცხრა თვის ისტორია უსწრებს წინ, მაგრამ ამას სათვალავში არავინ იღებს, და ეს იმიტომ, რომ დაბადებამდე ადამიანი, ანატომიურ ფიზიოლოგიურად, უფრო ნაწილს შეადგენს დედის სხეულისას, ვიდრე დამოუკიდებელ ორგანიზმს. მისი დამოუკიდებლობა მხოლოდ დაბადების მომენტიდან იწყება და ადამიანის უკანასკნელი ამოსუნთქვით მთავრდება.

ამ დროის განმავლობაში ცოცხალი არსება საკუთარი ძალებით ცდილობს დაიკმაყოფილოს თავისი მოთხოვნები - იმ პირობებში და იმ საშუალებებით, რომელთაც მას მისი ბუნებრივი და სოციალური გარემო აწვდის. ეს არის, რაც მის სიცოცხლეს შინაარსს აძლევს და ამით მას ნამდვილ **ცხოვრებად** აქცევს.

დედის მუცლის ხანა

1. ჩანასახის არსებობა იმ მომენტიდან იწყება, როდესაც მამაკაცის სპერმატოზოიდი დედის კვერცხუჯრედს უერთდება. ემბრიონი, რომელიც ამ შეერთების აქტის შედეგად ჩნდება, თავისი განვითარების პროცესში ორ მნიშვნელოვან ხანას გაივლის, ე. წ. **ემბრიონურსა და პლაცენტურს**. პირველ ხანში ემბრიონი ფორმირდება, იგი ადამიანის ჩანასახის გარკვეულ სახეს ღებულობს; მეორეში - იზრდება და სრულდება, მეცხრე თვის ბოლოს კი დედის მუცელს ტოვებს და ახალდაბადებული ბავშვის სახით გვევლინება.

მას რომ შეხედოთ, დაინახავთ, რომ იგი უკვე ნამდვილი ადამიანია; მაგრამ - არა მარტო გარეგნული შეხედულებით, არამედ იმ მხრივაც, რომ ყველა მნიშვნელოვანი ორგანო და ორგანოთა სისტემები თითქმის სრულიად მზამზარეული, ყოველ შემთხვევაში, იმდენად მომწიფებული მაინც აქვს, რომ ფუნქციონირებისათვის ბევრი არაფერი აკლია. ქვემოთ დაწვრილებით გავცნობით, თუ რა მდგომარეობაშია მთავარ ორგანოთა სისტემები. ახლა კი ჩვენთვის საკმარისი იქნება თუ აღვნიშნავთ, რომ საერთოდ, მათი განვითარება იმდენად შორსაა წასული, რომ ზრდისა და ფუნქციონალური განვითარების მეტი ბევრი არაფერი დარჩენია.

ამრიგად, სულ ცხრაოდე თვის განმავლობაში ერთ უჯრედოვანი ჩანასახი ურთულეს და უგანვითარებულეს ორგანიზმად, მზამზარეულ ადამიანად იქცევა.

იბადება საკითხი: როგორია ის პირობები, რომლებშიც ასეთი არაჩვეულებრივი სწრაფი ზრდა-განვითარება ხდება. ცნობილია, რომ ამა თუ იმ ცოცხალი ორგანიზმის განვი-

თარება დედამიწაზე მრავალ მხრივ იმ პირობებზეა დამოკიდებული, რომელშიც მას ცხოვრება უხდება: რაც უფრო რთულია ეს პირობები, მით უფრო რთული ხდება მათდამი შეგუების ამოცანები და მით უფრო ძლიერდება ცოცხალი ორგანიზმის განვითარების იმპულსები.

ემბრიონის არაჩვეულებრივი სწრაფი განვითარების ფაქტი ადვილად აფიქრებინებს ადამიანს, თითქოს დედის მუცელი რთულსა და ცვალებად გარემოს წარმოადგენს და მისდამი შესაგუებლად ორგანიზმს ძალა უნებურად ეგოდენ სწრაფი განვითარების გზის განვლა უხდება.

სინამდვილეში ეს ასე არ არის. პირიქით: დედის მუცელი იმ თავითვე ერთსახოვან, უცვლელ გარემოს წარმოადგენს, რომელიც ჩანასახს მრავალფეროვან, უცვლელ გარემოს წარმოადგენს, რომელიც ჩანასახს მრავალფეროვან გაღიზიანებათა ზემოქმედების ობიექტად როდი აქცევს, არამედ იცავს და იფარავს მათგან. მისს მიხედვით ჩანასახი ისეთ გარემოში იზრდება და ვითარდება სადაც შეგუების **აქტები** სრულიად არაა საჭირო, რამდენადაც იგი გარე პირობათა უშუალო ზეგავლენისგან დაცულია.

დედის მუცელში ბავშვს არ სჭირდება არც კვებისა და მონელების ორგანოები, ვინაიდან მისი ორგანიზმი დედის სისხლის მიმოქცევის წრეშია ჩართული; არც სუნთქვის ორგანოები, ვინაიდან არც აქ არის იგი დედისგან დამოუკიდებელი. მას არ სჭირდება არც ერთი რეცეპტორი ან ე. წ. გრძნობის ორგანო: არც თვალი, ვინაიდან დასანახი მას არაფერი აქვს, არც ყური, რადგან ბგერას მისთვის არავითარი მნიშვნელობა არ აქვს, არც გემოს, სუნის, ტკივილისა და ტემპერატურის ორგანოები, ვინაიდან ნორმალურად უცვლელ გარემოში არც ერთი შესაფერისი გამღიზიანებელი არ შეიძლება მოქმედებდეს მასზე. არც ფეხია საჭირო ამ გარემოში და არც ხელი, არც სხვა რამე ორგანო იმიტომ, რომ დედის მუცელი მათი გამოყენებისათვის არავითარ საჭიროებას არ ბადებს. მიუხედავად ამისა, ჩანასახი ყველაფერ ამას იძენს და ახალშობილ ბავშვს ყველაფერი ეს

იმდენად განვითარებული აქვს, რომ ზოგიერთი მათგანის ამოქმედებას უკვე პირველივე დღიდან ახერხებს.

იბადება კითხვა: მაშ რა ტენდენციები მოქმედებს ემბრიონში? რა წარმართავს მის ყოფას და განვითარებას? ცოცხალი ორგანიზმის ძირითად ინსტიქტად ჩვეულებრივ **თვითდაცვის** ინსტინქტს თვლიან. მაგრამ ამ ინსტინქტს მხოლოდ ცოცხალი ორგანიზმის საწინააღმდეგოდ მიმართულ ტენდენციათა და მავნე ზეგავლენათა პირობებში აქვს აზრი: ცოცხალი ორგანიზმი თავს იცავს მათგან. რაც შეეხება ემბრიონს, მას ასეთი აქტიური თავდაცვის საჭიროება, რა თქმა უნდა, ჯერ კიდევ არ აქვს: დედის მუცელი, როგორც გარემო სადაც მას ზრდა უხდება, ნორმალურად, ნამდვილ საფარს წარმოადგენს, რომელიც მას ყოველგვარი გარე გამდიბიანებლის უშუალო ზემოქმედებისგან იცავს. მაშასადამე, თავდაცვის ინსტინქტის მოქმედების შესახებ აქ ზედმეტია ვილაპარაკოთ.

ერთი სიტყვით, უდავოა, რომ დედის მუცელში ბავშვის ორგანიზმი ისე რთულდება და სრულდება, რომ მას გარე პირობათა უშუალო ზეგავლენისათვის აქტიურად ანგარიშის გაწევა არ უხდება. მაშასადამე ცხადია, რომ აქ მისი ორგანოები ვითარდებიან და მწიფდებიან თავისთავად, მართოდენ შინაგანი კანონზომიერების იმპულსით, გარეშე ყოველგვარი ფუნქციებისა და ვარჯიშისა: დედის მუცლის უცვლელ არეში ორგანიზმი თავისუფლად და წმინდად შლის იმ შესაძლებლობებს, რომლებიც მას **მემკვიდრეობით** აქვს თანდაყოლილი.

მაგრამ რაღა წარმართავს ორგანიზმის განვითარებას მას შემდეგ, რაც იგი შინაგანი, მემკვიდრეობით მიღებული იმპულსების ზეგავლენით, თავის ზრდის პროცესს დაამთავრებს და მარტივი ჩანასახი ბავშვის დასრულებულ ორგანიზმად იქცევა.

როგორც ცნობილია, რამდენიმე თვით ადრე დაბადებამდე ბავშვი მოძრაობას იწყებს: „მუცელი მეძრაო“, ამბობს ასეთ შემთხვევაში დედა. არ არსებობს არავითარი საბუთი

ვიფიქროთ, რომ ეს მოძრაობა რაიმე გარე გამღიზიანებლის ზემოქმედების საპასუხო რეაქციას წარმოადგენდეს. ჩვეულებრივ - სრულიად მართებულად - მას ე. წ. იმპულსურ, ე. ი. შინაგანი წარმოშობის, მოძრაობათა ჯგუფს აკუთვნებენ. მაგრამ რა არის იმპულსური მოძრაობა? ჩვენ ქვემოთ დავრწმუნდებით, რომ იგი იმ ძირითადი ტენდენციის ამოქმედების ფორმად უნდა ჩაითვალოს, რომელიც ცოცხალ ორგანიზმს ჯერ კიდევ დაბადებამდე უჩნდება და მთელი მისი სიცოცხლის განმავლობაში გადამწყვეტ გავლენას ახდენს მასზე. ყველაზე ადრე ეს ტენდენცია „მუცლის ძვრის“ სახით იჩენს თავს: უნდა ვიფიქროთ, რომ ჩანასახის სათანადო მოტორული ორგანოები ამ დროისათვის უკვე იმდენად არიან ჩამოყალიბებული, რომ ორგანიზმს მათი ფუნქციების იმპულსი უჩნდება და იგი მოძრაობას იწყებს.

როგორც ვიცით, თითოეული ფუნქცია, რომელიც ჩანასახში პოტენციურად არის მოცემული და დედის მუცელში ორგანიზმის, შინაგანი იმპულსის ზეგავლენით გაფორმების კვალობაზე თავის გარკვეულ სახესღებულობს, თავისი შემდეგი განვითარებისათვის აუცილებლად სათანადო გარემოს ზეგავლენას მოითხოვს: თვალი, მაგალითად: სინათლის სხივის ზემოქმედებას, ყური - ჰაერის რხევის ზეგავლენას და სხვა. ორგანიზმის შემდგომი ფუნქციონალური განვითარება ასეთ გარემოს ზემოქმედების გარეშე სრულიად შეუძლებელია. ამიტომ ორგანიზმი ან უნდა დაიღუპოს, ანდა მან სამუდამოდ უნდა დატოვოს დედის მუცელი, რომელიც მას სათანადო გარე გამღიზიანებელთა მიღების საშუალებას აძლევს. მაშასადამე, მის ბედს ეს ძირითადი ტენდენცია, თავისი ფუნქციების ამოქმედების ტენდენცია, წყვეტს და დაბადების აქტი ამ ტენდენციის აქტივობის შედეგს წარმოადგენს.

2. როგორ უნდა წარმოვიდგინოთ ბავშვის მდგომარეობა დაბადებამდე? სამწუხაროდ, სრულიად მოკლებული ვართ შესაძლებლობას ამ საკითხებზე ემპირიულად შემოწმებუ-

ლი პასუხი გავცეთ. პრაიერი, მაგალითად, ფიქრობდა, რომ დაბადების წინა ხანა **ღრმა ძილის** მაგვარ მდგომარეობას უნდა წარმოადგენდეს, რომელსაც აქა-იქ სუბიექტური განცდები - გრძნობისა და შეგრძნების მსგავსი ფენომენები არღვევენ.¹

პრაიერის აზრი, რომ აქ ღრმა ძილის მაგვარ მდგომარეობასთან და არა ნამდვილ ძილთან გვაქვს საქმე, უდავოა. მართლაცდა, ჩვენი ძილი ხომ ფხიზლობასაც გულისხმობს - იგი მისი პოლარული მდგომარეობაა. ხოლო რამდენადაც დედის მუცელში ფხიზლობის შესახებ ლაპარაკი ზედმეტია, აქ ვერც ჩვეულებრივი ძილის შესახებ ვილაპარაკებთ, ალბათ, უფრო სწორი იქნებოდა, თუ ვიტყოდით, რომ აქ ისეთ თვისებურ მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე, რომელიც არც ნამდვილ ძილს წარმოადგენს და არც ნამდვილ სიფხიზლეს, არამედ სპეციფიკურ დიფუზურ მდგომარეობასთან, რომელიც შემდეგ ერთი მხრივ, ნამდვილი ძილის და მეორე მხრივ, ნამდვილი ძილის და, მეორე მხრივ, სიფხიზლის მდგომარეობად დიფერენცირდება.

აქვს თუ არა ბავშვს დაბადებამდე (ფეტუსს) ფსიქიკური განცდები? პრაიერი, როგორც ვიცით, ემოციურად აღბეჭდილი შეგრძნებების არსებობას აღიარებს. მაგრამ დედის მუცლის პერიოდის ნორმალური პირობები ისეთია, რომ ფსიქიკურის არსებობას იქ არც რაიმე საბაბი ექნებოდა და არც რაიმე აზრი. ეს იმდენად ცხადია, რომ პრაიერის მიერ ნაგულისხმევი განცდებიც კი, ემოციურად აღბეჭდილი შეგრძნებები, მისი აზრით კანისა და კუნთების შემთხვევითი გაღიზიანების შედეგად უნდა ჩნდებოდნენ, იმ გაღიზიანების შედეგად, რომელსაც ან თვით ფეტუსის ანდა დედის შემთხვევითი მოძრაობების ზემოქმედება და არა ნორმალური პირობების ზეგავლენა უნდა იწვევდეს. ასეთ არაჩვეულებრივ ზეგავლენათა გამო, ვინ იცის, შეიძლება, მართლაც, ჩნდებოდეს რაიმე, ფსიქიკურის მაგვარი ფენომენი; მაგრამ ეს ისევე არაადამახასიათებელი იქნებოდა ფეტუსის მდგომარეობისათვის, როგორც თვით მისი გამომწვევი

შემთხვევითი ზეგავლენა ფეტალური (ემბრიონული) განვითარების გარემოსათვის.

ამრიგად, ჩვენ სრული საბუთი გვაქვს დავასკვნათ, რომ ფეტალური მდგომარეობა ცოცხალი ორგანიზმის ისეთი მდგომარეობაა, რომელიც, უწინარეს ყოვლისა, გარე პირობათა უშუალო ზეგავლენის გარეშე ვითარდება და ამდენად სრული თვითმყოფლობითა და დამოუკიდებლობით ხასიათდება.

3. თუ ასეთია დედის მუცლის ბავშვობის სტრუქტურა, მაშინ თავისთავად წყდება საკითხიც ამ პერიოდის ფუნქციის შესახებ. მართლაცდა, თუ მას გარე გამლიზიანებელთა უშუალო ზეგავლენის გარეშე განვითარება ახასიათებს, მაშინ ცხადია, რომ მხოლოდ აქ ეძლევა ცოცხალ ორგანიზმს შესაძლებლობა მარტო შინაგანი ფაქტორის მიხედვით წარიმართოს: დედის მუცლის პერიოდი ეს ის ხანაა, როდესაც ორგანიზმი დაუბრკოლებლივ შლის თითქმის მხოლოდ იმ შესაძლებლობებს, რომლებიც მის საფუძველ მდებელ გენებში მარხია. ეს ის ხანაა, რომელიც აუცილებელია, რათა ემბრიონი იმ გარკვეული ცხოველის ორგანიზმად იქცეს, რომლის ჩანასახსაც იგი წარმოადგენს.

თავისთავად იგულისხმება, ადამიანის ორგანიზმის ფორმაციის პროცესი რომ ცვალებად პირობათა ზეგავლენის არეში წარმოებულყო, იგი ასე ადვილად თავის მიზანს ვერ მიაღწევდა. ასეთი პროცესის შედეგად სავსებით ისეთი ორგანიზმი კი არ ჩამოყალიბდებოდა, როგორის შესაძლებლობაც ძირითად გენებშია ჩასახული, არამედ - გარე პირობათა ცვალებადობის გამო, ალბათ, საგრძნობლად განსხვავებული. დედის მუცლის პერიოდის ფუნქცია მაშინ არის, რომ იგი ადამიანის ჩანასახის მხოლოდ შინაგანი ფაქტორის ზეგავლენით განვითარებისა და ამრიგად, ადამიანის ტიპური ორგანიზმის სწორი ფორმაციის შესაძლებლობას იძლევა.

ახალდაბადებულობის ხანა

I ახალდაბადებულის გარემო

1. მეცხრე თვის ბოლოს ნაყოფი დედის მუცელს სამუდამოდ ტოვებს: იგი იბადება და ამ აქტით ცოცხალი არსების ბედი ერთბაშად ძირიან-ფესვიანად იცვლება: 1) იგი დედის სხეულს სწყდება და ანატომიურად და ფიზიოლოგიურად დამოუკიდებელ არსებად იქცევა; 2) იგი გარე გამდიზიანებლებს მოკლებული არიდან ერთბაშად მრავალფეროვან გამდიზიანებელთა სამყაროში გადადის. შეიძლება ითქვას, რომ არც ერთი გეოლოგიური კატაკლიზმი არ სცვლის არსებულ მდგომარეობას ისე ანაზღაურად და ისე ძირითადად, როგორც დაბადების აქტი. თვით მომენტი ამ ცვლილებისა — დაბადების აქტი — სრულიად უჩვეულოსა და სამძიმო პირობებში აყენებს ბავშვის ორგანიზმს. ჩვენ არ ვიცით დაბეჯითებით, განიცდის რამეს დაბადების დროს ბავშვი თუ არა, მაგრამ მის თოთო სხეულს იმდენი არაჩვეულებრივ ძლიერისა და უხეში ზემოქმედების ატანა უხდება, რომ მომავალში მას ამის მსგავსიც კი არაფერი შეხვდება. „ჩვენ რომ საკუთარი დაბადების შთაბეჭდილების მოგონება შეგვძლებოდაო“, ამბობს ერთი ავტორი, უეჭველია, მას ასე აღვწერდით: „უფსკრულში გადაჩეხა, არაჩვეულებრივ მტკივნეული წნეხა თავსა და მთელ სხეულზე ძლიერ ვიწრო არხში გავლის დროს, ხრჩობა, წამოყვირება, მცირედენი შვება, ხელახალი ხრჩობა, შვება და, ბოლოს, ჩაძინება; ამასთან ერთად ძლიერი სიცივე, ხრიალი და ბრჭყვიალა სინათლე, გულისცემა, თითქოს სკდებოდეს იგი და ასთმატური სუნთქვა“.⁴ ყოველ შემთხვევაში, დაბადების აქტის დროს ბავშვის სხეული, რომლისთვისაც ამ მომენტამდე ყოველი გარე გამდიზიანებლის ზეგავლენა სრულიად უცნობი იყო, ერთბაშად ამ უკანასკნელის უხეში შეტევის

მსხვერპლად იქცევა. თავისთავად იგულისხმება, ბავშვის ორგანიზმი გარემოს ამ პირველს ძლიერ შეტევას ურეაქციოდ ვერ დატოვებს. და ეს პირველი და ამავე დროს უეჭველად უაღრესად ინტენსიური რეაქცია შეუძლებელია განსაკუთრებით ღრმა კვალს არ აჩენდეს ახალშობილის თოთო ორგანიზმს და იმდენად ღრმას, რომ ყოველი შემდეგი რეაქცია, რამდენადაც იგი გარე გამღიზიანებლის ზეგავლენით იქნება გამოწვეული, ამ პირველი რეაქციის კვალის მიხედვით არ მიმდინარეობდეს. ამიტომ პირდაპირ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვის ცხოვრების პირველი პერიოდი, ე. წ. ახალდაბადებულობის ხანა მანამ გრძელდება, სანამ ეს მდგომარეობა არ შეიცვლება, ე. ი. სანამ ბავშვი გარე გამღიზიანებელით ზემოქმედების საპასუხოდ ამ სტერეოტიპულ რეაქციას თავს არ დაანებებს. 2. დაბადების აქტივით ახალშობილი ინდივიდის დამოუკიდებელი არსებობა იწყება. მაგრამ რაში მდგომარეობს ეს დამოუკიდებლობა? რაკი იგი დედის მუცელს სწყდება, იგი ცალკე ანატომიურ-ფიზიოლოგიურ ერთეულად იქცევა და, თუ წინათ არც დამოუკიდებელი კვება ჰქონდა და არც დამოუკიდებელი სუნთქვა, ახლა ყველა ეს ფუნქცია თვითონ უნდა იტვირთოს. როგორც ჩვეულებრივ ფიქრობენ, **თვითდაცვის** ინსტინქტი, რომელიც ახალშობილის ორგანიზმში ილვიძებს, ამიერიდან მისი ქცევის ძირითად წარმმართველ ძალად იქცევა. მაგრამ არა ნაკლები მნიშვნელობა აქვს მეორე ძირითად ინსტინქტს ან ტენდენციას, რომლის აქტივობაც, როგორც დავინახეთ, უკვე წინა საფეხურზეც დასტურდება და რომლის ბუნებრივ შედეგსაც თვითონ დაბადების აქტი შეადგენს, სახელდობრ, არსებული **ფუნქციების ამოქმედების** ტენდენციას. პატარა ადამიანი, ამ ორი ძირითადი ტენდენციით აღჭურვილი, აბიჯებს ცხოვრების ბჭეს და სრულიად ახალ გარემოში იწყებს არსებობას.

3. მაგრამ როგორია ეს ახალი გარემო? პირველი შეხედვით იგი ძირ-ფესვიანად განსხვავდება იმ არსისაგან, რომელშიც ვითარდებოდა ბავშვის ორგანიზმი. მართლაცდა,

ის ხომ ამიერიდან იმ დიდ ფიზიკურ სამყაროში იწყებს ცხოვრებას, რომელიც მოვლენათა აურაცხელ მრავალფეროვნებას შეიცავს და მხოლოდ დაუდალავი ბრძოლის შედეგად გვაწვდის იმას, რაც აუცილებელია ჩვენი არსებობისათვის. ახალდაბადებული ბავშვი ამ ულმოებელი სამყაროს მკვიდრად იქცევა. მაგრამ ეს მხოლოდ პირველი შეხედვით არის ასე.

ნამდვილად კი საქმე სხვაგვარად უნდა წარმოვიდგინოთ. არსად დედამიწის ზურგზე კულტურული განვითარების არც ერთ საფეხურზე არ შეიძლება ისეთი მდგომარეობის დადასტურება, რომ ახალდაბადებული მართლა ამ მრავალფეროვან **ბუნებრივ** გარემოში იწყებდეს ცხოვრებას. ყველგან, განვითარების ყველა საფეხურზე, ბავშვსა და ბუნებას შორის ის **სოციალური ერთეული** დგება, რომელსაც ახალდაბადებულის მშობლები ეკუთვნიან. იმის მიხედვით, თუ როგორია ამ სოციალური ერთეულის ეკონომიური და საერთო კულტურული მდგომარეობა, მუშავდება გარკვეული წესები ბავშვის მოვლისა, რომლის ძირითადი აზრი და ხასიათი არსებითად ბავშვზე მოქმედ გარე გამდინებელთა რაოდენობითა და თვისობრივ განსაზღვრულობაში მდგომარეობს, ე. ი. მუშავდება ის, რასაც ჩვენ **ასაკობრივ გარემოს** ვუწოდებთ.

ბავშვის გარემოდ, მაშასადამე, თავიდანვე ის უთვალავი გარე-გამდინებელთა სამყარო კი არ ხვდება, რომელიც ფიზიკური ბუნების სახით დედის მუცლის გარემოს უკიდურეს წინააღმდეგობას წარმოადგენს, არამედ სოციალური წრის მიერ განსაზღვრული, სახეშეცვლილი ასაკობრივი გარემო, რომელიც ბავშვის მოვლის ამა თუ იმ სისტემის სახით კაცობრიობის განვითარების ყველა საფეხურზე შეიძლება დადასტურდეს.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ასაკობრივი გარემოს ძირითადი აზრი ბავშვზე მოქმედ გამდინებელთა თვისობრივ და რაოდენობით განსაზღვრაში მდგომარეობს. შეიძლება ითქვას, რომ „ჩვეულებრივი ხალხური წესი ბავშვის მოვ-

ლისა არსებითად მთელი დედამიწის ზურგზე ერთი და იგივეა. იგი არც გეოგრაფიულ ფაქტორზეა დამოკიდებული, არც სოციალურზე და არც სარწმუნოებრივზე”. რამდენადაც ეს ახალდაბადებულის მოვლის წესის გავრცელებულობას ეხება, ეს სწორია. მაგრამ, რამდენადაც მოვლის წესის გამღიზიანებელთა რაოდენობითსა და თვისობრიობით შერჩევაში მდგომარეობს, პლოსის აზრი მცდარია. სრულიად უდავოა, რომ ეს შერჩევა ყოველთვის **სოციალური** ერთეულის შეხედულებათა, ინტერესთა და შესაძლებლობათა მიხედვით ხდება: იქ, სადაც ეკონომიური ურთიერთობა ისეთია, რომ ყოველი ახალი პირი ზედმეტსა და უსარგებლო ტვირთს წარმოადგენს, იქ, რა თქმა უნდა, ბავშვზე ზემოქმედ გამღიზიანებელთა შერჩევაზე თავს არავინ იწუხებს და მას ზოგჯერ სრულიად უპატრონოდაც ტოვებენ. იქ, სადაც განსაკუთრებით ფიზიკური ძალა და ამტანობა ფასდება, როგორც მაგალითად, ეს ძველ სპარტაში იყო, ბავშვზე მოქმედ გამღიზიანებელთა შერჩევაც თავისებურია: აქ ხშირად შეხვდებით ისეთ წესს ბავშვის მოვლისას, რომელსაც ბერნფელდი **ფეტოფობურს** უწოდებს და მოკლედ შემდეგნაირად ახასიათებს: „ბავშვს დაბადებისთანავე, ხოლო ამის შემდეგ ცვალებადი სიხშირით, ცივ წყალში აბანავებენ, სრულიად შიშველს ძირს, მიწაზე, სდებენ ანდა მაგრად გაკრულს, მოძრაობის შესაძლებლობას მოკლებულს, ტოვებენ”. დამახასიათებელი ბავშვის ასეთი მოვლის წესისათვის ის არის, რომ იგი ასეთ გარემოს წარმოადგენს, რომელიც განსაკუთრებით დიდად განსხვავდება დედის მუცლის გარემოსგან: თუ ამ უკანასკნელს სითბო, სირბილე და უგამღიზიანებლობა ახასიათებს, აქ სწორედ საწინააღმდეგო მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე. ამიტომ, რომ ბერნფელდი მას ფეტოფობურს უწოდებს. ამ წესის მომხრენი იმით ამართლებენ მას, რომ ფიქრობენ, ბავშვის სხეულის გამაგრება და ახალი გარემოსადმი შეგუება ყველაზე უკეთ სწორედ ამ გზით შეიძლებაო.

მაგრამ ყველაზე უფრო გავრცელებული და ასე ვთქვათ, ბუნებრივი წესი ბავშვის მოვლისა სხვაგვარია. სანიმუშოდ შეიძლება თუნდ ის წესი ავიღოთ, რომელიც ჩვენს ხალხშია გავრცელებული. ბავშვი რომ დაიბადება, იგი თბილი წყლით იბანება, მერე თბილად აკვანში არტახებით ჩაივრება, სინათლისაგან დასაცავად სახეზე რამე ეფარება, აკვანი ირწევა და ბავშვი „იძინებს“. საზოგადოდ, ცდილობენ სიჩუმე დაიცვან, რომ ბავშვი არ გააღვიძონ. - ეს, პრინციპში, სწორედ ის წესია, რომელიც თითქმის ყველგან, მთელი დედამიწის ბურგბეა გავრცელებული და რომლის შესახებაც პლოსი ამტკიცებს, თითქოს იგი ბავშვის მოვლის ბუნებრივი, სხვადასხვა ფაქტორებზე დამოუკიდებელი წესი იყოს. დამახასიათებელი მისთვის ისაა, რომ იგი ბავშვის ახალ გარემოს დედის მუცლის გარემოს უახლოებს. ამიტომაც მას **ფეტოფილური** წესი ეწოდება.

რამდენადაც ამ წესის ძირითადი აზრი გარე სამყაროს შესაძლო გამდიბიანებელთა შემოფარგვლასა და ამ სახით ახალშობილი ბავშვისათვის ხელსაყრელი გარემოს შექმნაში მდგომარეობს, - ეს წესი, მართლაც, ყველაზე უფრო ბუნებრივად უნდა ჩაითვალოს. მაგრამ იგი ყველგან და ყოველთვის ერთნაირი არ არის: ოჯახის კულტურულ მდგომარეობაზე, განსაკუთრებით კი, მის სოციალურ-ეკონომიურ ვითარებაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად შეძლებს იგი გარესამყაროს ურიცხვ შესაძლებლობათა ისეთ ჩარჩოში ჩაყენებას, რომ ოჯახის ახლადმოვლენილი წევრისათვის მართლა ფეტოფილური გარემო შეიქმნეს.

ამგვარად, ცხადი ხდება, რომ ახალდაბადებული ბავშვის გარემოს ბუნებრივი გარე სამყარო კი არ წარმოადგენს, რა სახითაც იგი უშუალოდაა მოცემული, არამედ ის კომპლექსი გარე მოვლენათა, რომელიც საზოგადოების განვითარების მონაცემ საფეხურზე მიზანშეწონილად ითვლება ბავშვის განვითარებისათვის.

როგორ იქცევა ახალდაბადებული ამ ახალ გარემოში? სანამ ამ საკითხის შესწავლას შევუდგებოდეთ, საჭიროა

წინასწარ მისი ფიზიკური ორგანიზმის მდგომარეობა გა-
კითვალისწინოთ.

II. ახალდაბადებულის ფიზიკური სტატუსი

1. ახალდაბადებულის სიმაღლე, სხვადასხვა მკვლევარის ცნობების თანახმად, 50 სანტიმეტრს უდრის. მაგრამ, რასაკვირველია, ყველა ბავშვზე ეს არ ითქმის, არის შემთხვევები, რომ ზოგიერთი ახალდაბადებული გაცილებით ნაკლები ან მეტი სიმაღლისაა. ეს სხვადასხვა ფაქტორებზეა დამოკიდებული. როგორც ცნობილია, ერთგვარი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის მემკვიდრეობას. ეს ნათლად ჩანს შემდეგი ცხრილიდან (ცხრილი 1), რომელიც შეიცავს ცნობებს სხვადასხვა ეროვნული შთამომავლობის ახალდაბადებულთა სიმაღლის შესახებ.

როგორც ცხრილიდან ჩანს, განსხვავება სხვადასხვა ეროვნების ახალდაბადებულთა შორის იმდენად დიდი არ არის, რომ მაინცდამაინც ყურადღების ღირსი იყოს.

ცხრილი 1
(უგრელიძის მიხედვით)

ეროვნება	ვაჟი	ქალი	ორივე სქესი	სხვაობა	
გერმანელი ბავშვი	50	49	49.5	1.0	Camerer
ფრანგი	49.8-	49.3-	49.5	0.5-	Variot et Fliniaux
ინგლისელი	—	—	49.10	—	Roberts
რუსი	49.3	48.6	48.9	0.7	Гундобик-Бондырев
სომეხი	49.93	49.09	49.49	0.84	მ. უგრელიძე
ქართველი	50.33	49.45	49.89	0.88	
ქართველი	50.85	50.28	50.59	0.57	Бабанасянц

ერთგვარ განსხვავებას იძლევა ახალდაბადებულთა სქესობრივი კუთვნილების მომენტიც: ყველა ქვეყანაში ქალი უფრო დაბალი ტანის იბადება, ვიდრე ვაჟი (განსხვავება, საშუალოდ, 0.6 სანტიმეტრს უდრის). ქართველი ახალ-

დაბადებული ქალი კი 0.85 სმ-ით უფრო დაბალია, ვიდრე ვაჟი. ზოგიერთი მკვლევარის აზრით (მაგ. ტოპინარ-ის), რაც უფრო მაღალი ტანისაა რასა, მით უფრო დიდია სიმაღლის განსხვავება ქალ-ვაჟთა შორის. ეს დებულება ქართველი ბავშვის მასალაზეც მართლდება.⁶

ცხრილი 2 (უგრელიძის მიხედვით)

დედის ასაკი	ქართველი		სომეხი		რუსი	
	სიმაღლე, სმ.		სიმაღლე, სმ.		სიმაღლე, სმ.	
	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი
20 წ	49.9	49.9	49.5	48.1	51.0	48.8
20-30	51.5	49.9	47.9	49.8	50.5	48.2
30-40	50.9	49.1	50.3	43.7	50.2	50.0
40-ს ზევით	—	—	—	—	49.0	—

სიმაღლეზე გავლენას ახდენს აგრეთვე მშობელთა ასაკი, მათი ეკონომიური მდგომარეობა და, ბოლოს, ისიც, მრავალ მშობიარეთა შვილია ახალდაბადებული, თუ არა. ცხრილი 2 შეიცავს ცნობებს დედის ასაკის გავლენის შესახებ თბილისელ ახალშობილთა სიმაღლეზე, ხოლო ცხრილი 3 – ეკონომიური მდგომარეობისა და მრავალმშობიარობის გავლენის შესახებ უცხოელ ახალდაბადებულთა სიმაღლეზე.

თუ აქ მოყვანილი ცნობებით ვიხელმძღვანელებთ, კერძოდ, ქართველი ახალდაბადებულების შესახებ შეიძლება ითქვას, რომ უდიდესი სიმაღლის ვაჟები 20-30 წ. დედებს ებადებათ (მასალის უთანაბრობის გამო ამ ცნობების ავტორსაც უჭირს აქედან რაიმე დასკვნა გამოიყვანოს). ხოლო უდიდესი სიმაღლის ქალები – 20 წელზე უფრო ახალგაზრდა დედებს.

ცხრილი 3

	1912-13 წწ	1920-22 წწ
პირშმო ვაჟები	49.1	48.1
პირშმო ქალები	48.4	47.8
მრავალშობიარეთა ვაჟები	49.4	49.1
მრავალშობიარეთა ქალები	48.9	48.3

როგორც ვხედავთ (ცხრილი 3) პირველი შვილები უფრო დაბალი ტანისანი არიან, ვიდრე მრავალშობიარეთა ახალდაბადებულები.

რაც შეეხება მშობელთა ეკონომიურ მდგომარეობას, მისი გავლენა საკმაოდ თვალსაჩინოდ უნდა ჩაითვალოს: როგორც ამავე ცხრილიდან ჩანს, ომის წინა დროს დაბადებულნი (1912-13 წწ.), ჩვეულებრივ, უფრო დიდი ტანის არიან, ვიდრე ომის შემდეგ (1920-1922 წწ.) დაბადებულნი.

2. ახალდაბადებულის წონა, ჩვეულებრივ, 3-3.5 კილოგრამს უდრის. რასაკვირველია, ყველა ახალდაბადებულს ეს წონა არა აქვს: უმცირესი წონის ბავშვები 2.5 კილოგრამს იწონიან, ხოლო უდიდესი წონის - 4 კილოგრამზე მეტს. პირველნი სუსტებად ითვლებიან, მეორენი კი – **გიგანტებად ანუ ბუმბერაზებად**.

პროფ. უგრელიძის მიხედვით, ეს წონა თბილისელ ქართველ, სომეხ და რუს ახალდაბადებულთა შორის შემდეგნაირადაა განაწილებული (ცხრილი 4).

ცხრილი 4 (უგრელიძის მიხედვით)

	4000 გრ-ზე მეტი		4999-3200 მდე		3199-2500 მდე	
	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი
ქართველი	7%	2.3%	53.3%	46%	39.3%	51.6%
სომეხი	3.4%	0.6%	40.3%	34%	56.3%	63.3%
რუსი	3%	2%	46%	49%	50%	54.3%

ამ ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ ბლონსკისა და სხვათა დებულება იმის შესახებ, რომ **მემკვიდრეობას** ახალდაბადებულთა წონაზეც აქვს გავლენა, საერთოდ, სწორად უნდა ჩაითვალოს. აღსანიშნავია ოლონდ, რომ ეს გავლენა არც იმდენად თვალსაჩინოა, რომ სხვა ფაქტორთა გავლენას ფარავდეს. პირიქით, როგორც ახლავე დავრწმუნდებით, უფრო ხშირად საწინააღმდეგო მდგომარეობას აქვს ადგილი: არის ფაქტორები, რომელთაც გაცილებით მეტი გავლენა აქვს ახალდაბადებულის წონაზე, ვიდრე შთამომავლობას. ამ დებულებას დასავლეთი ევროპისა და ამერიკის ახალდაბადებულთა შესახებ მასალებიც ადასტურებენ.

რაც შეეხება სქესობრივ განსხვავებულობას, იგი ყველა მკვლევარის მიერ იქნა დადასტურებული: ქალი საშუალოდ, ჩვეულებრივ, ვაჟებზე ნაკლებს იწონის. ამას ცხრილი 5 ამტკიცებს.

ცხრილი 5 (უგრელიძის მიხედვით)

ეროვნება	ვაჟი	ქალი	განსხვავება	ავტორი
ქართველები	3292	3130	162	უგრელიძე
სომხები	3250	3100	150	—
რუსები	3250	3100	150	გუნდოზინი
გერმანელები	3400	3200	200	კამერიერ
ფრანგები	3130	3020	110	ვარიო და ფლინ

ახდენს თუ არა ბავშვის წონაზე რაიმე გავლენას მშობლების ეკონომიური უზრუნველყოფა, ამ საკითხზე ურთიერთის საწინააღმდეგო მასალა იქნა მიღებული. დასავლეთ ევროპის მკვლევართა უმრავლესობა იმ აზრს ადგას, რომ ფეტუსი პარაზიტია, დედის ხარჯზე იკვებება და ამიტომ დედის კვება მასზე თითქმის არავითარ გავლენას არ

ახდენს. სამაგიეროდ, პელერის ცნობების მიხედვით, საწინააღმდეგო მოვლენას აქვს ადგილი. **პროფ. უგრელიძე** საკმაოდ დიდი მასალის განხილვის შედეგად ასეთ დასკვნამდე მიდის: „გარჩეული ლიტერატურისა და ჩვენი საკუთარი დაკვირვების მიხედვით, არ შეგვიძლია უარყოთ, რომ დედის კვებას გავლენა აქვს ნაყოფის განვითარებაზე. მაგრამ ეს გავლენა არც ისეთია, როგორც ეს თეორიული მოსაზრებით იყო მოსალოდნელი. ევროპის სახელმწიფოებმა დიდი ეკონომიკური კრიზისი განიცადეს, მაგრამ ფემძიმენი კვების ნაკლებობის დროს, ეტყობა, თავისი მარაგით ასაზრდოებდნენ ნაყოფს”.

ახალდაბადებულის წონაზე გავლენა აქვს აგრეთვე იმას, თუ წელიწადის რომელ დროს მოხდა მშობიარობა: ჩვეულებრივ, ზაფხულსა და შემოდგომაზე დაბადებულნი უფრო მეტს იწონიან, ვიდრე გაზაფხულსა და ზამთარში დაბადებულნი (ცხრილი 6).

ცხრილი 6
(უგრელიძის მიხედვით)

	გაზაფხულში დაბ. წონა	ზაფხულში დაბ. წონა	შემოდგომაზე დაბ. წონა	ზამთარში დაბ. წონა
უგრელიძე	3062	3319	3267	3085
გელერ-ლევიტოვა	3270.86	3320.12	3330.17	3280.43
დულიცკი	3372	3396	3421	3363
იზაქსენ	3556	—	3558	—

ცხრილი 7

	ქართველი		სომეხი		რუსი	
	პირველ მშობიარე	მრავალ მშობიარე	პირველ მშობიარე	მრავალ მშობიარე	პირველ მშობიარე	მრავალ მშობიარე
ვაჟი	3282	3503	3158	3349	3266	3562
ქალი	3152	3159	2925	3145	3233	3215

გარდა ამისა, პირველ მშობიარე დედების ახალდაბადებულები არა მარტო სიმაღლით, არამედ წონითაც ჩამოუ-

ვარდებიან მრავალმშობიარეთა ბავშვებს. ცხრილი 7, რომელიც თბილისში დაბადებულ ბავშვთა შესახებ ცნობებს შეიცავს, ამ დებულების დასაბუთებას იძლევა.

როგორც ვხედავთ, აღნიშნული დებულება უმთავრესად ვაჟებს ეხება, ხოლო, რაც შეეხება ქალებს, აქ განსხვავება ისე მცირეა, რომ მასზე ლაპარაკიც არ ღირს (უგრელიძე).

საინტერესოა, რომ, მაგალითად, პელერის ცნობების მიხედვითაც პირმშო ვაჟები უფრო განსხვავდებიან თავისი წონით მრავალმშობიარეთა ვაჟებისაგან, ვიდრე ქალები. შეიძლება ეს იმით აიხსნებოდეს, რომ ქალები მრავალმშობიარეთაც უფრო მსუბუქი ებადებათ, ვიდრე ვაჟები.

3. ახალდაბადებული ბავშვის ყოველდღიური აწონის შემთხვევაში ერთი ფრიად პარადოქსული მოვლენა იქნეს თავს, რომელიც პირველად **როდერიჩის** მიერ ყოფილა აღწერილი (1753 წ.). პირველი დღეების განმავლობაში ბავშვი კი არ მატულობს წონაში, არამედ კლებულობს. გასაგებია, რომ ამ ფაქტით მრავალი მკვლევარი დაინტერესდა და ამჟამად საბოლოოდაა დადგენილი, რომ ცხოვრების ჩვეულებრივ პირობებში მისი თავიდან აცილება სრულიად შეუძლებელია და, მაშასადამე, იგი „ფიზიოლოგიურ მოვლენად“ უნდა იქნეს მიჩნეული.

ცხრილი 8 (უგრელიძის მიხედვით)

ეროვნება	ბავშვებთა რაოდენობის %, რომელთაც კლების წონა უჩერდება									
	1 დღე		2 დღე		3 დღე		4 დღე		5 დღე	
	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი
ქართველი	—	6.0	42.2	60.0	51.9	20.0	1.9	12.0	1.9	—
სომეხი	7.0	12.5	63.0	62.6	22.7	21.1	5.1	4.2	1.7	—
რუსი	15.6	44.4	67.4	44.4	15.6	11.1	—	—	2.0	—

რამდენ ხანს გრძელდება „წონის ფიზიოლოგიური დაკლება“, ამ საკითხზე ცხრილი 8 იძლევა პასუხს. იგი თბილისელ ახალდაბადებულებს ეხება და რამდენადაც არსებითად სხვა ქვეყნებში მიღებულ ცნობებს ეთანხმება, შეგვიძლია მისი გათვალისწინებით დავკმაყოფილდეთ. ცხრილიდან ჩანს, რომ წონაში კლება სულ 2-3 დღე გრძელდება: ახალშობილთა უდიდესი პროცენტი ან მეორე დღეს ამთავრებს წონაში კლებას და ან მესამე დღეს; განსხვავება სხვადასხვა ეროვნების ან სხვადასხვა სქესის ბავშვთა შორის იმდენად მცირეა, რომ ანგარიშგასაწევი არ არის. რაც შეეხება დაკლებული წონის რაოდენობას, ეს შემდეგი ცხრილიდან ჩანს (ცხრილი 9).

ცხრილი 9
(უგრელიძის მიხედვით)

დაბადების წონა გრ	1 დღე		2 დღე		3 დღე		4 დღე		ჯამი	
	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი
2500 3000	139.0	131.5	30.5	53.0	10.5	12.5	2.3	9.0	182.3	206.0
3000 3500	185.9	130.6	36.8	34.3	19.1	17.6	1.3	3.9	216.1	184.4
3500 4000	192.7	182.1	37.1	14.2	12.4	14.1	2.1	3	244.3	213.4
საშ. დანაკლისი წყველა წონის ბავშვზე	163.4	148.0	34.8	33.8	13.6	14.7	1.9	5	213.7	201.5
პირმო	—	—	—	—	—	—	—	—	230 8	
შემდეგ შობილი	—	—	—	—	—	—	—	—	192 5	

აქ ცალკეა აღრიცხული 2500-3000 გრ, 3000-3500 გრ, 3500-4000 გრამიანი და 4000 გრამზე მეტი სიმძიმის ახალდაბადებული ბავშვების წონის საშუალო დანაკლისი. რადგანაც ეროვნული შთამომავლობის მიხედვით განსხვავება დიდი არ არის, ცხრილში მხოლოდ ქართველი ახალდაბადებული ბავშვების შესახებაა ცნობები შეტანილი.

ამ ცხრილიდან შეიძლება შემდეგი დასკვნების გამოყვანა: 1) წონის ფიზიოლოგიური დანაკლისი პირველ დღეს გაცილებით მეტია, ვიდრე შემდეგ დღეებში; 2) რაც უფრო დიდი წონის არის ბავშვი, მით უფრო მეტს კარგავს იგი, თუ მხედველობაში გვყვოლება საშუალო წონის ბავშვები; ხოლო, რაც შეეხება შედარებით სუსტებს, ისინი საშუალოზე თუ არა მეტს, ნაკლებს მაინც არ კარგავენ; 3) ბავშვის სქესს, როგორც ჩანს, მნიშვნელოვანი როლი აქვს: მაშინ, როდესაც ყველა ვაჟი საშუალოდ 207.2 გრამს კარგავს, ქალებს მხოლოდ 158.4 გრამი აკლდებათ; განსხვავება 48.7 გრამს უდრის; 4) პირმშობები 38.3 გრამით ნაკლებს კარგავენ, ვიდრე შემდეგმობილნი.

საინტერესოა, თუ რამდენი დღის შემდეგ ახერხებენ ბავშვები თავისი პირვანდელი წონის აღდგენას. არსებული გამოკვლევების მიხედვით, პირვანდელი წონის აღდგენა ყველა ბავშვს ერთსა და იმავე ვადაში როდი უხერხდება: ზოგი უფრო ადრე აღწევს მას, ზოგი უფრო გვიან.

ავტორების დიდი უმრავლესობის ცნობების მიხედვით, ეს ვადა 7 დღესა და 14 დღეს შუა მერყეობს. რაც შეეხება ჩვენს ბავშვებს, მათგან 6-7 დღის განმავლობაში მხოლოდ 22.4% აღიდგენს თავის პირვანდელ წონას (უგრელიძე). აღსანიშნავია, რომ ქალების პირვანდელი წონის აღდგენა უფრო გვიან ხდება, ვიდრე ვაჟებისა.

დასასრულ, საინტერესოა, თუ რით უნდა აიხსნას წონის ფიზიოლოგიური კლების მოვლენა. ამ საკითხზე საბოლოო პასუხი ჯერ კიდევ ვერ არის მონახული. **გუნდობინის** აზრით, გადამწყვეტ როლს ამ შემთხვევაში შემდეგი გარემოება უნდა ასრულებდეს: 1) ახალდაბადებული საკმარის საკვებს ვერ ღებულობს ან იმის გამო, რომ ჯერ კიდევ არ არის წოვას შეჩვეული, ანდა აგრეთვე იმის გამოც, რომ პირველ დღეებში დედასაც არა აქვს საკმარისი რძე, 2) ბავშვი ბევრს კარგავს როგორც პერსპირაციით (ოფლის გამოყოფით), ისე სითბოს ძლიერი გამოყოფის გამოც, 3) ახალდაბადებულის ორგანიზმის საერთო სისუსტის გამო საკვებ

ნივთიერებათა შეთვისება საკმაო სისრულით არ უნდა ხდებოდეს. მთავარი მიზეზი, გუნდობინის აზრით, ნივთიერებათა გაცვლა-გამოცვლის უწესრიგობაში უნდა ვეძიოთ, რაც, თავის მხრივ, მთელი ორგანიზმის ფუნქციონალური სისუსტიით აიხსნება. - უკანასკნელ ხანებში წონის ფიზიოლოგიური დაქვეითების მიზეზად ფილტვებისა და კანის მიერ წყლის გამოყოფას თვლიან: შენიშნულია, რომ წონის დაკლების დროს სისხლი სქელდება, ხოლო მატების დროს რაოდენობით იზრდება; გარდა ამისა დაკარგული წონის უმეტესი რაოდენობა წყალზე მოდის (ბირკ-ედელ-შტაინის დაკვირვებით, ახალდაბადებულს 12 საათის განმავლობაში 126 გ დაუკარგავს და აქედან 90 გ მარტო წყლის ხარჯზე მომხდარა). ზოგიერთი ავტორის აზრით, წყლის ასეთი ენერგიული გამოყოფის მიზეზი ის უნდა იყოს, რომ ახალდაბადებულის საკვები დედის რძე სისხლის მარილების მხოლოდ ერთ მესამედს შეიცავს; მაშასადამე, ბავშვი დაბადების შემდეგ ნაკლებ მარილებს ღებულობს, ვიდრე დაბადებამდე, როდესაც იგი მარილებით მდიდარი ნივთიერებით საზრდოობდა.

4. როგორც ცნობილია, ახალდაბადებულის გარეგნული შესახედაობისთვის დამახასიათებლად მისი სხეულის მთავარი ნაწილების – თავის, ტანისა და ფეხების პროპორციები უნდა ჩაითვალოს. მისი თავი მთელი სიმაღლის 25%-ს უდრის; ზრდადასრულებული ადამიანის თავის კი სიმაღლის მერვედს, ე. ი. 12.5%-ს შეადგენს; არაპროპორციულად დიდია მისი გარშემოწერილობაც: იგი 34-36 სმ-ს უდრის და ნორმალურ შემთხვევებში გულმკერდის გარშემოწერილობის ნახევარზე მეტია 7 სანტიმეტრით. მისი სხეულის ქსოვილები სუსტია, მდიდარია წყლით (მთელი სხეული 70% წყალს შეიცავს, ხოლო მა გარი ნივთიერებანი მარტო 30%-ს შეადგენენ მაშინ, როდესაც დიდის სხეულში წყალი მხოლოდ 50%-ია); მისი სისხლი ღარიბია ფერმენტებითა და ინფექციის წინააღმდეგ ბრძოლისათვის საჭირო ნივთიერებებით. ეს გასაგებად ხდის ახალშობილის სიცოცხლის უნა-

რიანობის დაქვეითებას, ავადმყოფური პროცესების მკვეთრ მიმდინარეობასა და მის ხშირ სიკვდილიანობას.

5. რომ გადავიდეთ ახლა ახალდაბადებულის ნერვული სისტემის შესწავლაზე, ვნახავთ, რომ მისი განვითარების დონე ასეთია: თავის ტვინი, როგორც წონით, ისე გაფორმების მხრივაც საკმაოდ მაღალ დონეზე დგას: იგი 350-360 გრამს იწონის და უკვე ყველა მთავარ ნაპრალსა და ხვეულს შეიცავს. თავის ტვინის ქერქი, დაახლოებით, 9 მილიარდ უჯრედს შეიცავს, ე. ი. იმდენს, რამდენსაც ზრდადარულეებული ადამიანის, მაგრამ ფუნქციონალურად ჯერ კიდევ მოუმწიფებელია: მისი უჯრედები პატარებია, ღარიბია მორჩებით, რომელნიც მიელინის გარსის უქონლობის გამო აგზნების გატარების შესაძლებლობას მოკლებულნი არიან და, მაშასადამე, ქერქის ცენტრებს ურთიერთს ვერ უკავშირებენ. თავის ტვინის ქერქი არც ქერქქვეშ მდებარე ცენტრებთან არის დაკავშირებული, რადგანაც ასევე მოუმწიფებელი არიან ის ქსოვილებიც, რომელთაც ნერვული აგზნება ქერქიდან ამ ცენტრებისკენ მიაქვთ.

სამაგიეროდ სრულიად მომწიფებულია ხერხემლის ტვინი, როგორც რეფლექტორული ორგანო. მას მხოლოდ პირამიდული გზების მომწიფება აკლია, ე. ი. იმ გზების, რომელნიც მას თავის ტვინის ქერქთან აერთებენ. ამიტომაც, რომ ახალდაბადებული მოკლებულია ნებისმიერი მოძრაობის უნარს.

მოგრძო ტვინი ჯერ კიდევ დაბადების მომენტამდეა მომწიფებული: სუნთქვა, სისხლის მიმოქცევა, საჭმლის მომნელებელი მილის მუშაობა, ცხვირის დაცემინება, მთქნარება და სხვ. ყველაფერი ეს მოგრძო ტვინის ფუნქციას შეადგენს, და ამ აქტების წარმოება ახალდაბადებულს თავიდანვე შეუძლია.

ნათხემი და ვაროლის ხიდი სივრცეში ორიენტაციისა და მოძრაობების კოორდინაციის ცენტრებს წარმოადგენენ. რამდენადაც ახალდაბადებულის მოძრაობები უწესრიგოდ და შეუთანხმებლად მიმდინარეობენ, უეჭველია, ეს ამ ცენ-

ტრების მოუმწიფებლობის ბრალი უნდა იყოს. ქერქისქვეშ მდებარე ცენტრები (მხედველობის ბორცვი და striatum-ი) რთულ ინსტინქტურ მოძრაობებს განაგებენ, როგორც, მაგალითად, წოვას, მაგრამ, გარდა ამისა, ჩვენს მიმიკასაც, რომელიც რთულ ემოციონალურ განცდებთან ერთად იცვლება. რამდენადაც ახალშობილს წოვის ინსტინქტი მომწიფებული აქვს, ხოლო სახის გამომეტყველება შედარებით უძრავი და დაქვეითებული, მისი ქერქისქვეშ მდებარე ცენტრებიც მხოლოდ ნაწილობრივ უნდა იყვნენ მომწიფებული.

III. ახალდაბადებულის ცხოვრების შინაარსი

ა. „ძილის” მდგომარეობა

1. ახალდაბადებულის **ასაკობრივი გარემო პრინციპულად** არ განსხვავდება დიდად დედის მუცლის გარემოსაგან. ყოველ შემთხვევაში, იგი იმდენად ამცირებს და ანელებს გარე გამლიზიანებელთა ზემოქმედებას ბავშვზე, რომ ამ უკანასკნელისათვის შესაძლებელი ხდება, დაახლოებით, კვლავ იმ მდგომარეობას დაუბრუნდეს, რომელიც დაბადების აქტის შედეგად იქნა დარღვეული. დაახლოებით-მეთქი, იმიტომ ვამბობ, რომ ნამდვილად არავითარს მოვლის წესს არ ძალუძს, ბავშვს სავსებით დედის მუცლის სიტუაცია შეუქმნას, ვინაიდან გარე გამლიზიანებელთა გარკვეული რაოდენობა მასზე აუცილებლად მოქმედებს, როგორც, მაგალითად, ჰაერი, რომლითაც ბავშვი სუნთქავს. მიუხედავად იმისა, რომ დედის მუცლის ხანაში მას არც ერთხელ სათანადო ორგანოთა ამოქმედების შემთხვევა და შესაძლებლობა არ ჰქონია, ზოგი ორგანო (მაგალითად, სასუნთქი აპარატი) მაინც ისეთი მექანიკური სისწორითა და დაუბრკოლებლობით იწყებს დაბადებისთანავე ფუნქციობას, რომ ბავშვი ახალი გარემოს ზემოქმედებას კი არა, უფრო მის აღკვეთას „იგრძნობდა” მტკივნეულად. ამიტომაც ამ ორგანოთა შესატყვისი გამლიზიანებლები, ყოველ შემთხვევაში, მას ხელს არ შეუშლიან თავის ჩვეულ, დაბადების წინანდელ მდგომარეობას დაუბრუნდეს.⁷

როგორც ვიცით, დაბადების წინარე მდგომარეობას **ძილის** მაგვარ მდგომარეობად თვლიან და როცა ახალდაბადებულს ძლიერი შიმშილი ან ხმაური არ უშლის ხელს, ის ყოველთვის ამ ძილის მაგვარ მდგომარეობას უბრუნდება.

მაგრამ გვაქვს კი აქ საქმე მართლა მხოლოდ ფეტალური მდგომარეობის განახლებასთან? რომ ვცადოთ ბავშვის ამ მდგომარეობის უფრო ახლო გაცნობა, ვნახავთ, რომ იგი თითქმის მთელი მისი სიცოცხლის შინაარსს ავსებს: პირველ დღეებში ბავშვს თითქმის სულ „ძინავს“, - ყოველ შემთხვევაში არა ნაკლებ დღის ხანგრძლივობის 88.7%-ისა. გარდა ამისა, ბავშვის „ძილის“ რითმი ხანმოკლეა. იგი ხშირად წყდება და კვლავ განახლდება: ბავშვი მალე იღვიძებს და მალევე იძინებს, თითქოს რაღაც აწუხებდეს მას; საერთოდ, მას განუწყვეტლივ ორ საათზე მეტი არ სძინავს. დასასრულს, დადასტურებულია, რომ მისი გაღვიძება ყოველთვის ერთნაირად აღვილი არ არის: ერთი და იგივე გამღიზიანებელი ზოგჯერ აღვიძებს მას და ზოგჯერ ვერა.

ეს დაკვირვებები გასაგებს ხდიან ბავშვის „ძილის“ ნამდვილ ბუნებას. ჯერ ერთი, ნათელია, რომ ახალდაბადებულის „ძილი“, რომელიც მისი დროის 88.7%-ს ავსებს, შეუძლებელია თავიდან ბოლომდე ნამდვილ ძილად ჩავთვალოთ. წინააღმდეგ შემთხვევაში სრულიად გაუგებარი იქნებოდა, თუ რად ძინავს მას ასე ხანგრძლივად. მეორე მხრივ, არც მარტო ფეტუსის უდიფერენციაციო მდგომარეობის გაგრძელებასთან უნდა გვქონდეს აქ საქმე. მართლაცდა, ცნობილია, რომ ძლიერი გამღიზიანებლების ზემოქმედების გამო ბავშვი ზოგჯერ „იღვიძებს“; ყოველ შემთხვევაში, თავის ძილისმაგვარ მდგომარეობას ცოტა ხნით მაინც თავს ანებებს - იგი „სიფხიზლის“ მდგომარეობაში გადადის.

მაგრამ ამას სრული გარკვეული შედეგები სდევს თან: რაკი ფაქტია, რომ ძლიერი გამღიზიანებლების ზემოქმედება წმინდა ფეტალურ მდგომარეობას ბოლოს უღებს; რაკი ფაქტია, რომ ეს გამღიზიანებლები ახალდაბადებულის ორგანიზმში რეაქციას იწვევენ, აუცილებელი ხდება დაუშვავათ, რომ ამ უკანასკნელის შედეგად მასში დაღლილობის ტოქსინები გროვდებიან. ზოლტმანის ცდებისა⁹ და ჩვეულებრივ დაკვირვებათა მიხედვით უდავოა, რომ რაც უფ-

რო ახალგაზრდაა ორგანიზმი, მით უფრო ადვილად იღლება იგი. ასეთი ინტოქსიკაციის ბუნებრივი შედეგი ძილია. მაშასადამე, აუცილებელი ხდება ვალიაროთ, რომ ახალდაბადებულობის **პირველადი სიფხიზლის** გვერდით, **პირველადი ძილიც** იჩენს თავს. ამის შემდეგ გასაგები ხდება, თუ რატომ არის, რომ ახალდაბადებულის ძილი ზოგჯერ სიფხიზლისაგან ვერ გაგვირჩევია, ხოლო ზოგჯერ ღრმა ძილის შთაბეჭდილებას იძლევა. უეჭველია, პირველ შემთხვევაში ფეტუსის არა დიფერენცირებულ მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე, ხოლო მეორე შემთხვევაში – ძილთან.

ამრიგად, ახალდაბადებულის სიცოცხლის შინაარსს განსაკუთრებით ფეტალური არა დიფერენცირებული მდგომარეობა შეადგენს, მაგრამ ამის გვერდით ძილისა და ფხიზლობის პრიმიტიული ფორმებიც იჩენენ თავს.¹⁰

ბ. ფხიზელი მდგომარეობის შინაარსი

თანახმად ბიულერისა და ჰეცერის დაკვირვებებისა, ახალდაბადებული ბავშვი დღე-ღამის 11.3%-ს ფხიზლობს. ისმის საკითხი: რა შეადგენს ბავშვის ფხიზლობის დროის შინაარსს?

ყოველი ცოცხალი ორგანიზმი რაიმე ძირითადი ტენდენციის მატარებელია; იგია, რომ მის ცხოვრებას შინაარსსა და მიმართულებას აძლევს. ბავშვს, როგორც ვიცით, ორი ასეთი ტენდენცია აქვს: პირველი - თვითდაცვის ინსტინქტია, ხოლო მეორე - მოძრაობის ანუ ფუნქციობის ინსტინქტი. პირველი - გარე თუ შინა გაღიზიანებათა საპასუხოდ იწყებს მოქმედებას: სათანადო მოძრაობათა საშუალებით ცოცხალი ორგანიზმი თავის დაცვას ცდილობს. ამიტომ ამ მოძრაობებს ყოველთვის რეაქციის მოძრაობათა, ან მოკლედ, რეაქციათა ხასიათი აქვთ. მეორე - მემკვიდრეობით მიღებულ ორგანოთა ამოქმედებისადმი მისწრაფების სახით იჩენს თავს. ორგანოები მათი სტრუქტურის შესაფერისად ისწრაფვიან იმოქმედონ და იმოძრაონ. მათ არა აქვთ,

მაშასადამე, რეაქციის მოძრაობათა ხასიათი, ისინი აქტიური ბუნების მოძრაობებს წარმოადგენენ.

ახალდაბადებული ბავშვის მოძრაობათა ინვენტარი რომ განვიხილოთ, მასში, მართლაც, მოძრაობათა ორ დიდ ჯგუფს აღმოვაჩენთ: ე. წ. რეაქციებსა და აქტიურ მოძრაობებს.

ა) რეაქციის მოძრაობები

1. პირველი რეაქცია, რომელსაც ბავშვი გარე გამღიზიანებლის პირველი მკვეთრი შეტევის საპასუხოდ იძლევა, ეს ის თავისებური ხმაა, რომელიც ჭყვივით უფრო გავს, ვიდრე ადამიანის კივილს ან ყვირილს. ევროპის ხალხები მას კივილს (Крик, Schrei) უწოდებენ და ჩვენც ამ ტერმინზე შევეჩერდებით.

მაშ, ბავშვის პირველი რეაქცია სწორედ ეს სპეციფიკური კივილია, მაგრამ ამასთან ერთად სხეულის ის თავისებური მთლიანი მოძრაობები, რომელიც ყველაზე უკეთ **შოკის** რეაქციის სახელწოდებით შეიძლება დახასიათდეს.

ახალდაბადებულისთვის არაფერი არაა ისე დამახასიათებელი, როგორც ეს კივილი. როგორ ჩნდება იგი პირველად? თანამედროვე გავრცელებული შეხედულების მიხედვით, ბავშვის პირველი კივილი მის ფილტვებში ჰაერის პირველი შეჭრის, ე. ი. პირველი შესუნთქვისა და ამოსუნთქვის აქტს წარმოადგენს (პაიერი). მაგრამ არის შემთხვევები, რომ ბავშვი სუნთქვას უფრო ადრე იწყებს, ვიდრე კივილს. ამიტომ ვფიქრობთ, რომ ნამდვილად კივილი უბრალო ჩასუნთქვა-ამოსუნთქვის კი არა, უფრო ხმის ორგანოთა ამოქმედების შედეგად უნდა ვიგულისხმოთ. ეს რომ ასეა, ეს იქიდან ჩანს, რომ ხმის ორგანოს ნასვრეტის დაძაბული დავიწროება კივილის აუცილებელ პირობას შეადგენს. ამგვარად, კივილი სპეციფიკური ადამიანური რეაქციაა, რომელიც მეტყველების ორგანოს ამოქმედებასთან

ნაა დაკავშირებული. ამ აზრით შეიძლებოდა მისთვის პირველი მეტყველებითი რეაქციაც გვეწოდებინა.

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ მას თავიდანვე მეტყველების მნიშვნელობა აქვს; ეს არც იმას ნიშნავს, რომ იგი იმთავითვე ჩვეულებრივ ე. წ. გამომხატველ მოძრაობათა წრეს უნდა მიეკუთვნოს. კივილი პირველად დაბადების სიტუაციაში ხდება. დაბადების აქტი კი, როგორც ვიცით, პირველი შეხვედრაა ბავშვის სხეულისა გარე გამღიზიანებელთა ინტენსიურ ზემოქმედებასთან. თავისთავად იგულისხმება, ბავშვის ორგანიზმისათვის სრულიად შეუძლებელია ამ პირველს, გარე ზეგავლენით შექმნილ სიტუაციას, არავითარი რეაქციით არ უპასუხოს. და მართლაც, ახალდაბადებული მთელი ორგანიზმის მთლიან რეაქციას იძლევა, რეაქციას, რომელიც გამღიზიანებლის მიმართ სრულიად ინდიფერენტულია და მის თავისებურებას არავითარ ანგარიშს არ უწევს. რაკი დაბადების სიტუაცია მთელი ორგანიზმის ასეთს დიფუზიურ რეაქციას იწვევს, გასაგებია, რომ ამ რეაქციაში ისეთი მნიშვნელოვანი ორგანოც ღებულობს მონაწილეობას, როგორსაც ადამიანისათვის მეტყველების ორგანო შეადგენს.

მაშასადამე, კივილი, ორგანიზმის მთლიან, გამღიზიანებლის სპეციფიკური ბუნებისადმი ინდიფერენტულ, შოკისებური რეაქციის თანმხლებ, ორგანიზმის სტრუქტურული თავისებურებით განსაზღვრულ ფენომენს წარმოადგენს.

ასეთი რეაქციისათვის განსაკუთრებით ისაა დამახასიათებელი, რომ იგი არავითარ ანგარიშს არ უწევს გამღიზიანებლის თავისებურებას, იგი მისი ბუნებისადმი სრულიად ინდიფერენტულია და ამიტომ ყოველთვის არასპეციფიკურ ხასიათს ატარებს.

ახალშობილი ბავშვისათვის ყოველი გარე გამღიზიანებელი უცხოა და უჩვეულო: დედის მუცელში ყოფნის დროს იგი სავსებით დაცული იყო მათი ზემოქმედებისაგან. ამიტომ, პირველ ხანებში მაინც, მისი რეაქციები უეჭველად

მოკლებული უნდა იყვნენ სპეციფიკურს, ე. ი. გამლიზიანებლის ბუნების შესატყვის ხასიათს.

ახალშობილის რეაქციათა შესწავლა გვარწმუნებს, რომ ეს მართლაც ასეა. ოღონდ ერთი განსაზღვრა უეჭველად მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ. გამლიზიანებლის მოქმედება შეიძლება ორგვარი იყოს: ინტენსიური და ნაკლებ ინტენსიური. ბავშვის რეაქცია ორივე შემთხვევაში განსხვავებულია. ინტენსიური გალიზიანების ზემოქმედების შემთხვევებში მისი ლოკალიზაცია არ ხერხდება და ამიტომ რეაქციას მთელი ორგანიზმი იძლევა. ეს სწორედ ის შოკისებური რეაქციაა, რომლის პირველი ნიმუშიც დაბადების მომენტში გვეძლევა და რომელსაც, ჩვეულებრივ, კივილი ახლავს თან. იმის მიხედვით, თუ რამდენად დიდია გამლიზიანებლის ინტენსივობა, ეს რეაქცია ან მთლიანად შეიძლება წარმოიშვას და ან ნაწილობრივ: შედარებით უფრო სუსტ შემთხვევებში იგი მარტო კივილის ფორმით გვევლინება.

ამის შემდეგ გასაგებია, რომ ყოველი ძლიერი გამლიზიანებელი, რა ბუნებისაც უნდა იყოს იგი, ბავშვში ყოველთვის ერთსა და იმავე რეაქციას იწვევს: იგი კრთება და კივის; ხოლო შედარებით ნაკლებ ინტენსიური გალიზიანების ზემოქმედების შემთხვევებში მარტო კივილით კმაყოფილდება.

პრაიერი ცდილობს ყველა ის შემთხვევა ჩამოთვალოს, რომელნიც ბავშვის კივილის რეაქციას იწვევენ; ასეთებად ის თვლის: შიმშილს, წყურვილს, სხეულის უხერხულ მდგომარეობას, სიცივეს, ცუდ სუნს, მაგრამ შეკვრას და უხერხულობას წოვის დროს. უეჭველია, ყველა ამ გამლიზიანებლისათვის დამახასიათებელი ისაა, რომ მათი ზემოქმედება დიფუზიური ხასიათისაა, თითქოს მთელ ორგანიზმში ვრცელდება, ერთი, რომელიმე ორგანოთი ან სხეულის ნაწილით არ კმაყოფილდება და გარკვეული ლოკალიზაცია არ აქვს. პრაიერს არ აქვს აღნიშნული, რომ არც ერთი გამლიზიანებელი კივილს არ იწვევს, სანამ იგი საკმაოდ ინტენსიური არ გახდება და, გარდა ამისა, მას არც ის უეჭვე-

ლი ფაქტი აქვს მოხსენებული, რომ ბავშვში კივილის რეაქციის გამოწვევა ყოველი გამღიზიანებლით შეიძლება, საჭიროა ოდონდ იგი სათანადოდ გაძლიერდეს.

ერთი სიტყვით, ყოველი საკმაოდ ინტენსიური გამღიზიანებელი, შინაგანი თუ გარეგანი, რომელიც მთელ სხეულს დიფუზიურად აღძრავს, ბავშვის განვითარების ამ საფეხურზე შოკისა და კივილის რეაქციას იწვევს.

2. ბავშვზე მოქმედი ყველა გამღიზიანებელი როდია ასეთი ხასიათის: ნაკლებ ინტენსიური გამღიზიანებლებიც ახდენენ გავლენას ბავშვზე. დამახასიათებელი ამათთვის ისაა, რომ მათი ზემოქმედება ორგანიზმის რაიმე გარკვეული ნაწილის ან ორგანოს აგზნებას იწვევს: მთელ სხეულში დიფუზიურად არ იშლებიან და საკმაოდ გარკვეული ლოკალიზაცია აქვთ. ასეთი გამღიზიანებლებიც არასპეციფიკურ რეაქციას იწვევენ, ხოლო არა მთელი სხეულის არასპეციფიკურ რეაქციას ან მის თანმხლებ და წარმომადგენელ - კივილს, არამედ იმ ორგანოს რეაქციას, რომელსაც გამღიზიანებელი ეხება. თავისთავად იგულისხმება, რომ ეს რეაქცია სხვადასხვაა იმის მიხედვით, თუ რა ორგანოდან მომდინარეობს: ხელისთვის იგი ერთნაირია, ფეხისთვის - მეორენაირი; მოკლედ: თითოეული ორგანოს სტრუქტურისა და ფუნქციის შესაფერისია. მაშასადამე, არასპეციფიკურად ეს რეაქციები მხოლოდ გამღიზიანებლის მიმართ უნდა ჩაითვალოს; ხოლო რაც შეეხება ორგანოს, რომლის რეაქციებსაც ისინი წარმოადგენენ, ამ მხრივ მათთვის სწორედ სპეციფიკურობაა დამახასიათებელი.

ასეთ მოძრაობათა შორის ახალდაბადებული ბავშვისათვის ყველაზე უფრო დამახასიათებელი ე. წ. წოვაა. ჩვეულებრივ, მას ინსტინქტურ მოძრაობათა წრეს მიაკუთვნებენ და მას თითქმის ერთადერთ მზამზარეულ ინსტინქტად თვლიან.¹² თუ ინსტინქტურად ისეთ მოძრაობებს ვიგულისხმებთ, რომელთაც ახასიათებთ: 1. სირთულე, 2. მიზანშეწონილობა, 3. თანდაყოლილობა და 4. რეფლექსთაგან განსხვავებით - მხოლოდ შინაგანი მოთხოვნილების არსებო-

ბის და არა გარე გამდიზიანებლის ყოველი ზეგავლენის შემთხვევაში ამოქმედება, მაშინ, ცხადია, წოვა ახალდაბადებული ადამიანის უმნიშვნელოვანეს ინსტინქტად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ ეს სრულიად არ გვიშლის ხელს იგი სხვა თვალსაზრისითაც დავახასიათოთ; მით უმეტეს, რომ წოვის მოძრაობები არა მარტო შიმშილის დროს აქვს ბავშვს. სრულიად უეჭველია, რომ ბავშვი გაძლომის ყოველი შემთხვევის შემდეგ როდი ანებებს თავს წოვას, არამედ ზოგჯერ იგი მანამდე განაგრძობს მას, სანამ რძე უკანვე არ გამოუვა პირიდან. გარდა ამისა, იგი ძალიან ხშირად წოვს თავის საკუთარ თითებს: არა მხოლოდ მაშინ, როდესაც შია. ეს ფაქტი ცხადჰყოფს, რომ წოვა, რომელიც, რა თქმა უნდა, საკვების მისაღებად უაღრესად მიზანშეწონილ მექანიზმს წარმოადგენს, არა მარტო ამ მიზნისათვის გამოიყენება და რომ იგი არა მარტო ადეკვატური, არამედ ყოველგვარი სხვა გამდიზიანებლითაც შეიძლება გამოწვეულ იქნეს.¹²

აქედან ცხადია, იგი ამ ტიპიურ მოძრაობად უნდა ჩაითვალოს, რომელიც გარკვეულ ორგანოს ეკუთვნის და შეიძლება, ყოველთვის ჩნდებოდეს, როდესაც ამ ორგანოს რაიმე გამდიზიანებელი ეხება, მიუხედავად იმისა, სწორედ ამ რეაქციას მოითხოვს გადიზიანების ბუნება თუ არა.

ეს იმას ნიშნავს, რომ წოვა ჭამის ორგანოთა ფუნქციონალურ ამოქმედებას წარმოადგენს. იგი თავს იჩენს ყოველთვის, როდესაც ცოცხალ ორგანიზმს ამ ორგანოთა ამოძრავების ტენდენცია აქვს და ამასთან ერთად მასზე რაიმე ლოკალური გამდიზიანებელი მოქმედებს. ბუნებრივად, წოვის მექანიზმი თვითდაცვის, კერძოდ, კვების ინსტინქტის მექანიზმს ეკუთვნის. ამიტომ, ჩვეულებრივ, იგი შინაგანი გამდიზიანებლის, შიმშილის, ზეგავლენით იწყებს მოქმედებას, მაგრამ რამდენადაც წოვის მოძრაობები გარკვეული ორგანოს ფუნქციას შეადგენენ და ცოცხალ ორგანიზმს თითოეული თავისი ორგანოს ამოქმედების ტენდენცია აქვს, გასაგები ხდება, რომ ბავშვი არაადეკვატური გამ-

ღიზიანებლის ამ ორგანოზე ზემოქმედებასაც წოვის რეაქციით უპასუხებს.¹⁴

3. ამავე ჯგუფს ეკუთვნის ის რეაქციებიც, რომელნიც ახალდაბადებული ბავშვის რეფლექსების სახელწოდებით არიან ცნობილნი:

ა) ბავშვის ხელის გული რომ რითიმე გააღიზიანო, სულერთია რით, თითები იმწამსვე მოიხრება, ხშირად ისე მაგრად ჩაეჭიდება გამაღიზიანებელ საგანს, რომ იგი ზევით რომ ასწიოთ, ბავშვი შეიძლება დაეკიდოს კიდეც მას.¹⁵

ფეხის გულის გაღიზიანებისას, ე. წ. ბაბინსკის რეფლექსი ჩნდება: ცერი ზევით აიწევა, ხოლო თითები - ქვემოთ.

ბ) საკმაოდ ძლიერი სინათლე ბავშვის თვალების დახუჭვას, ხოლო ზომიერი - ხშირად გახელას. შემდეგ - მიშტერებას და ზოგჯერ, როდესაც ნათელი საგანი, მაგ., სანთელი ნელა მოძრაობს, თვალების გაყოლებასაც იწვევს.¹⁶

როდესაც ბავშვზე მოქმედი გამღიზიანებელი, მაგ., შეხება ან მხედველობა, ძლიერ ინტენსიურია, იგი მთელ სხეულში გაბნეულ დიფუზიურ აგზნებას იწვევს და შედეგი - შოკის ან მარტო კივილის რეაქციაა; ხოლო როდესაც, როგორც ზემოთ აღნიშნულ შემთხვევებში, გაღიზიანება ეგოდენ ინტენსიური არ არის, მაშინ მისი განსაზღვრული ლოკალიზაცია ხდება და რეაქციას ის ორგანო იძლევა, რომელიც გაღიზიანებას განიცდის. რა თქმა უნდა, აქ ყოველთვის საქმე გვაქვს მხოლოდ იმ რეაქციასთან, რომლის მოცემაც, ორგანოს მომწიფების დონის მიხედვით, მას შეუძლია: ხელი ეკიდება, თვალი იხილება, ფეხის გაქცევის რეაქციას გვაძლევს. საგულისხმოა, რომ ეს რეაქციები, გამღიზიანებელთა თვისობრივი განსხვავებულობის მიუხედავად, მარად სტერეოტიპული სახით მეორდებიან.

გ) უეჭველია, რეაქციათა ამავე ჯგუფს უნდა მივაკუთვნოთ შემდეგი, პირველად პრაიერის მიერ დადასტურებული რეაქციის სახეც: როდესაც ბავშვი მაძლარია და არც წოვის ფუნქციის ამოქმედების ტენდენცია აქვს, ტუჩებზე რომ ძუძუ ან ხელი მიადო, იგი სწრაფად თავს განზე გაწევს. ჩვე-

უღებრივ, ამ რეაქციას ე. წ. **გამომხატველ მოძრაობათა** ჯგუფში ათავსებენ და მას უარყოფის ნიშნად თვლიან.¹⁷ ნამდვილად ესეც ლოკალური ხასიათის რეაქციად უნდა ჩაითვალოს: იგი გამღიზიანებლის ადგილობრივ ზემოქმედებაზე ჩნდება და თავის მოძრაობის და არა წოვის მოძრაობის სახით გვევლინება. მეორე მხრივ, მას მხოლოდ მაშინ აქვს ადგილი, როდესაც ბავშვს არც ჭამის ტენდენცია აქვს აღგზნებული და არც წოვის ფუნქციისა.

იგივე უნდა ითქვას დანარჩენ ე. წ. **გამომხატველ** რეაქციათა შესახებაც (მაგ., ტუჩების მოკუმვა, რომელიც წოვის რეაქციის შესავალად უნდა ჩაითვალოს: როდესაც მშვიერი ბავშვის ტუჩებს რაიმეთი ეხები და შემდეგ საგანი სწრაფად უკანვე მიგაქვს, ბავშვი ტუჩებს კუმავს).

მაშ, საერთოდ, რეაქციულ მოძრაობათა შესახებ შემდეგი უნდა ითქვას: ყოველი გამღიზიანებელი, რომელიც ახალშობილ ბავშვზე მოქმედებს, მასში არასპეციფიკურ რეაქციას იწვევს - როდესაც გამღიზიანებელი ძლიერია, საპასუხოდ მთელი სხეულის არადიფერენცირებული შოკური რეაქცია და კივილი ჩნდება; ხოლო როდესაც იგი შედარებით სუსტია და მისი ზემოქმედების არეს ლოკალიზაცია ხერხდება, ორგანიზმის სათანადო ნაწილის ან ორგანოს საპასუხო მოძრაობა იჩენს თავს, რომელიც თავისი ბუნებით ქვემდებარე ორგანოს ფუნქციონალურ მოქმედებას წარმოადგენს.

სპეციფიკური სარეაქციო მოძრაობები, რომელნიც ანგარიშს უწევენ გამღიზიანებლის ხასიათს და ამ უკანასკნელის მიხედვით იცვლებიან, ახალდაბადებულს ჯერ კიდევ არა აქვს. გამონაკლისს ზოგიერთი შემთხვევები შეადგენენ, რომელნიც როგორც გამონაკლისნი, უფრო შემდეგი პერიოდის ჩანასახ ელემენტებს წარმოადგენენ, ვიდრე ახალდაბადებულობის ხანის დამახასიათებელ მოვლენებს.

ბ) აქტიური მოძრაობები

ბავშვის მოძრაობათა მეორე ჯგუფი პრაიერს შემდეგ, დღემდე, **იმპულსურ** მოძრაობათა სახელწოდებით არის ცნობილი. ჩვეულებრივ, ამ მოძრაობათა შემდეგ სიას იძლევიან: „ხელებისა და ფეხების გაჭიმვა და მოხრა, რომელსაც ხშირად მიმართავს ახალდაბადებული, მიუხედავად იმისა, რომ მისი გამომწვევი საბაბი არსად ჩანს; თითების გაშლა და მოხრა: სხეულის გაჭიმვა (გაზმორების შემთხვევების მსგავსად), თვლების ზოგიერთი მოძრაობა პირველ დღეებში, სხვადასხვა მოძრაობები დაბანის დროს (აბაზანაში); სხვადასხვაგვარი გრიმასები ტუჩებით და თვალის ქუთუთოებით; ხელების აქეთ-იქით მოძრაობა, განსაკუთრებით, საკუთარი სახის წინ...” ბერნფელდი სამართლიანად აღნიშნავს, რომ, გარდა ამ მოძრაობათა, ალბათ, სხვებიც არსებობენ, რომელნიც იმპულსურ მოძრაობათა ჯგუფისადმი უნდა იქნენ მიკუთვნებული. მაგრამ, სახელდობრ, რომლები - ამის გადაწყვეტა ძნელია, რადგანაც, სამწუხაროდ, მოძრაობათა ამ ჯგუფის ნამდვილი არსი ჯერ კიდევ არ არის საბოლოოდ გამორკვეული.

პრაიერმა პირველმა სცადა მათი ბუნების ნათელყოფა. მისი აზრით, ზრდისა და კვების პროცესების მეოხებით მობარდის ნერვებსა და კუნთებში პოტენციური ენერგიის განსაზღვრული რაოდენობა უნდა გროვდებოდეს, რომელიც დროგამოშვებით, სისხლის ან ლიმფის მდინარეების ზეგავლენით, კინეტიკურ ენერგიად უნდა იქცეოდეს და, ამრიგად, ბავშვის ე. წ. სპონტანურ მოძრაობებს იწვევდეს. ბერნფელდი პრაიერის ამ შეხედულებას ამარტივებს, რამდენადაც პოტენციური ენერგიის წარმოშობისა და ლოკალიზაციის შესახებ საკითხს აყენებს და უბრალოდ, **ფროიდის** შეხედულების თანახმად, ამტკიცებს: ადამიანის ორგანიზმის, როგორც მთელის, განკარგულებაში ფსიქიკური ენერგიის გარკვეული რაოდენობა მოიპოვება, რომლის ტრანსფორმაციის შესაძლებლობის აღიარებასაც წინ არაფერი

ელობებაო. ამ შემთხვევაში უნდა ვიგულისხმოთ, რომ თავისუფალი (პოტენციური) ენერგიის ამოქმედების ერთ-ერთ ფორმად შეიძლება მისი მოტორულ აგზნებად გადაყვანაც ჩაითვალოს. ამისდა მიხედვით, ბერნფელდის თქმით, იმპულსური მოძრაობები თავისუფალი ენერგიის გამოვლენას ანუ **გადაყვანის** მოძრაობებს (Abfuhzbewegung) წარმოადგენენ.¹⁸

არსებითად **ბერნფელდის** თეორია ახალს არაფერს იძლევა, როგორც ამას თვით ბერნფელდიც აღნიშნავს. მისი უპირატესობა მხოლოდ ის არის, რომ რაკი პოტენციური ენერგიის დაგროვებას ზრდის პროცესს არ უკავშირებს, ზრდადასრულებული ადამიანის იმპულსურ მოძრაობათა აღიარების შესაძლებლობასაც გვაძლევს. მაგრამ ამაშივე მარხია მისი სისუსტეც: იგი ანგარიშს ვერ უწევს იმ უეჭველს, პრაიერისა და სხვათა მიერ დამოწმებულ ფაქტს, რომ მოზრდილი ადამიანის მოძრაობათა ინვენტარში იმპულსურ მოძრაობებს იშვიათად თუ შეხვდებით. სწორი თეორია სწორედ ამ ფაქტის გათვალისწინებით უნდა იწყებდეს ან და უკეთ - ბავშვის ზრდის პროცესში იმპულსურ მოძრაობათა ხვედრითი წონის გათვალისწინებით.

შ. ბიულერისა და ჰეცერის ცნობით, პირველი წლის განმავლობაში ე. წ. სპონტანურ მოძრაობათა რაოდენობა განუწყვეტლივ იზრდება: თუ პირველ თვეში იგი ბავშვის ქცევის მთელი ინვენტარის მხოლოდ 1%-ს შეადგენს, სამი თვის შემდეგ იგი 11% აღწევს, ექვსი თვისათვის - 27%-ს. ცხრისათვის — 28%-ს და, დასასრულ, 12-ისათვის 31%-ს.¹⁹ შემდეგი წლებისათვის დაწვრილებითი ცნობები არ მოგვეპოვება; ოღონდ მოზრდილობის ხანაში, როგორც ვიცით, მათი ხვედრითი წონა იმდენად მცირდება, რომ პრაიერი აქ მათ არსებობას თითქმის სრულიად უარყოფს. სამაგიეროდ, ამ მოძრაობათა პირველად ფორმას პრაიერი დედის მუცლის ხანაში ადასტურებს: როგორც ვიცით, ეს ის მოძრაობებია, რომელსაც ჩვეულებრივ **მუცლის ძვრას** უწოდებენ.

ამ ცნობიდან, სხვათა შორის, ერთი გარკვეული დასკვნის გამოტანა შეიძლება: ორგანიზმის განვითარების დასაწყის ხანებში იმპულსურ მოძრაობათა ხვედრითი წონა ძლიერ სუსტია, შემდეგში - იმის კვალობაზე, თუ რა ტემპით მაგრდება ორგანიზმი, იგი სწრაფად იზრდება; ხოლო განსაზღვრული დროიდან იმპულსურ მოძრაობათა შემთხვევები მით უფრო იშვიათი ხდება, რაც უფრო ახლო დგას ორგანიზმი თავისი დასრულების ფორმასთან: უეჭველია, ისინი მჭიდროდ უნდა იყვნენ დაკავშირებული ორგანიზმის მომწიფების პროცესთან. ამ მხრივ ძალიან საინტერესოა, რომ ახალდაბადებულის იმპულსურ მოძრაობათა შორის თვალის მოძრაობებსაც ასახელებენ. მაგრამ ძალიან მალე მდგომარეობა იცვლება და თვალის იმპულსურ მოძრაობებზე ლაპარაკი უადგილო ხდება. რას გვეუბნება ეს ფაქტი? უეჭველია, იმასვე, რასაც მეორე ფაქტიც, რომელსაც ახლავე გავეცნობით.

ახალდაბადებული ბავშვი ზოგჯერ ფეხებს ამოდრავებს - ერთს რომ აქეთ გასწევს, მეორეს - იქით. რა თქმა უნდა, ესეც იმპულსური მოძრაობაა (შტერნი). მაგრამ განსაზღვრული დროის შემდეგ იგი ამ მოძრაობასაც თავს ანებებს: სახელდობრ, როდესაც მისი ლოკომოტორი ორგანოები იმდენად მომწიფდება, რომ სიარულის დაწყება გახდება შესაძლებელი, ბავშვი ჩვეულებრივ პირობებში ფეხების იმპულსურ მოძრაობებზე ხელს იღებს. იგივე უნდა ითქვას თვალის შესახებაც: რა წამს ეს ორგანო იმდენად მომწიფდება, რომ იგი თავისი ფუნქციის სწორ შესრულებას დაიწყებს, იმპულსურ მოძრაობებს აღარც ის მიმართავს.

ჩვენ უკვე ზემოთაც აღვნიშნეთ, რომ ცოცხალ ორგანიზმს, კერძოდ და განსაკუთრებით, ადამიანს თვითდაცვის ინსტინქტის გვერდით მეორე ძირითადი ინსტინქტიც აქვს, რომელსაც **ფუნქციონალური** შეგვიძლია ვუწოდოთ.

ცოცხალი ორგანიზმის მუდმივი, შეუჩერებელი მოძრაობის ფაქტი, რომელიც ახლა ფართოდაა ცნობილი, ამ ინსტინქტის წიაღიდან წარმოიშვება.

ამავე წყაროდან მომდინარეობს თითოეული ჩვენი ორგანოს მისწრაფება ადეკვატური მოქმედებისადმი: თვალი ესწრაფვის ხედვას, ყური - სმენას, ცხვირი - ყნოსვას, ენა - გემოვნებას... ამიტომაც, რომ ისე როგორც აუტანელი იქნებოდა ადამიანისათვის უძრავად ყოფილიყო შეკრული დიდი ხნით, ისევე მტანჯველი იქნებოდა მისთვის ისეთ არეში ყოფნა, სადაც სხვა მისი ორგანოები ფუნქციონირების შესაძლებლობას სრულიად მოკლებულნი იქნებოდნენ.²⁰

როგორც ვიცით, ინსტინქტი უკვე დედის მუცლის ხანაში იწყებს მოქმედებას: როგორც ზემოთაც იყო აღნიშნული, ფეტუსის პირველი მოძრაობა ანუ ე. წ. მუცლის ძვრა მისი გამოვლენის პრიმიტიულ ფორმას წარმოადგენს. თვით დაბადების ფაქტიც ამ ინსტინქტის გარეშე გაუგებარი იქნებოდა. თავისთავად იგულისხმება, ამ ინსტინქტის მოქმედების შემთხვევები ახალდაბადებული ბავშვის ინვენტარში უნდა გვხვდებოდეს, და სრულიად უეჭველია, რომ იმპულსური მოძრაობების ადგილი სწორედ ამ ინსტინქტის გამოვლენათა შორის უნდა ვეძიოთ.

იმპულსურ მოძრაობათა ბუნების ასეთი კონცეფცია ერთბაშად ნათელყოფს ყველა იმ ნიშანს, რომლებიც მათ დამახასიათებლად აა ცნობილი. სახელდობრ:

1. უწინარეს ყოვლისა, პრობლემატურად იმპულსურ მოძრაობაში მისი აქტიური ბუნება ითვლება. რაკი ამ მოძრაობის შემთხვევებში გარე გამღიზიანებლის ზემოქმედების დადასტურება შეუძლებელია, შინა გამღიზიანებლის ძებნას იწყებენ. ეს იმიტომ ხდება აუცილებელი, რომ იმთავითვე წინასწარვეა მიღებული აზრი, თითქოს ცოცხალი არსების ბუნებრივ მდგომარეობას უძრაობა შეადგენდეს და მაშასადამე, ყოველი მოძრაობის დაწყებისათვის რაიმე გამღიზიანებლის ზემოქმედება იყოს საჭირო. გამონაკლისად მოზრდილი ადამიანის ე. წ. სპონტანური მოძრაობები ითვლება, რომელნიც ტვინიდან მომდინარე იმპულსების ზეგავლენით წარმოიშვებიან.

ჩვენი კონცეფციისათვის ეს სიძნელე არ არსებობს. თუ ცოცხალი ორგანიზმის ბუნებრივი მდგომარეობა მოძრაობაა და თუ უძრაობა მისთვის ამ ბუნებრივი მდგომარეობის შეწყვეტას ნიშნავს,²¹ მაშინ თავისთავად იგულისხმება, რომ მოძრაობისადმი მისწრაფება იმ თავითვე გარკვეული ინსტინქტის სახით უნდა იყოს მასში მოცემული.

ასეთი ინსტინქტი ახალდაბადებული ბავშვის ორგანიზმსაც უნდა ჰქონდეს, რამდენადაც იგი ცოცხალი ორგანიზმია, და გასაგებია, რომ ეს ინსტინქტი სრულიად დამოუკიდებელი, **აქტიური** მოძრაობების სახით იჩენს თავს.

2. იმპულსურ მოძრაობათა ის სია რომ განვიხილოთ, რომელიც პრაიერის მიხედვითაა შედგენილი და ზემოთ იყო მოყვანილი, დავრწმუნდებით, რომ თითოეულ მათგანს სრულიად გარკვეული ხასიათი აქვს, სახელდობრ, იმ ორგანოს ფუნქციონალური მოძრაობის ხასიათი, რომლის საშუალებითაც იგი ხდება.²² ამ თვალსაზრისით ყველაზე უფრო სიმპტომატურად ახალდაბადებულის ფეხების იმპულსური მოძრაობები უნდა ჩაითვალოს. ბავშვი ისე ამოძრავებს ფეხებს ჰაერში, თითქოს დაიარებოდეს. რამდენადაც იმპულსური მოძრაობები ფუნქციონალური ინსტინქტის გამოვლენას წარმოადგენს, შეუძლებელია, მათ სხვაგვარი ხასიათი ჰქონდეს, თუ არა ისეთი, როგორიც ფეხების ფუნქციას შეეფერება, სახელდობრ, სიარულის ხასიათი.

3. მაგრამ, თუ იმპულსური მოძრაობები ბავშვის ორგანოების ფუნქციონალურ ამოქმედებად უნდა ჩავთვალოთ, მაშინ მათი ობიექტური მნიშვნელობაც თავისთავად გასაგები ხდება. “ამ საკითხის სპეციალისტებს ხაზგასმით აქვთ იმპულსურ მოძრაობათა ბიოლოგიური მნიშვნელობა აღნიშნული. მათი მიხედვით, ეს უკანასკნელი იმაში მდგომარეობს, რომ ყველა ამ მოძრაობას **წინასწარი ვარჯიშების ღირებულება** აქვთ.”²³

მაგრამ საიდან და რატომ აქვთ მათ ასეთი ღირებულება, ამის ახსნას არავინ იძლევა. ჩვენი კონცეფციის მიხედვით, საკითხი თავისთავად წყდება: თუ ყოველი იმპულსური

მოძრაობა ამა თუ იმ ორგანოს თუ სხეულის ნაწილის მოძრაობას წარმოადგენს ფუნქციონალური ამოქმედების მიმართულებით, მაშინ ცხადია, რომ ყოველი ასეთი მოძრაობის ცალკე შემთხვევა არსებითად ამა თუ იმ ორგანოს ფუნქციონალური ვარჯიშის აქტად უნდა ჩაითვალოს.

4. ეს გარემოება გასაგებს ხდის იმპულსურ მოძრაობათა განვითარების მრუდის მიმდინარეობასაც. თუ თითოეული იმპულსური მოძრაობა იმ ძირითადი ინსტინქტის გამოვლენას წარმოადგენს, რომელიც ბავშვის ცალკე ორგანოების ფუნქციონალური ამოქმედების აქტებში იჩენს თავს, მაშინ ცხადია, რომ ამ მოძრაობათა ბედი, ერთი მხრივ მაინც, სხეულის ორგანოთა მომწიფების მიმდინარეობასთან უნდა იყოს დაკავშირებული. მართლაცდა, სანამ ესა თუ ის ორგანო ჯერ კიდევ მოუმწიფებელია, მას არ შეუძლია იმ ფუნქციის შესრულება, რომელსაც იგი თავისი განვითარების უმაღლეს საფეხურზე იძლევა. მაგრამ თუ მოცემულ მომენტში მისი მომწიფება დაწყებული მაინც არის, ორგანიზმის მოძრაობის ინსტინქტმა ამ ორგანოს ამოქმედების ტენდენციაში უნდა იჩინოს თავი და შედეგად მისი ფუნქციონალური მომწიფების დონის შესაფერისი მოქმედება უნდა მოგვცეს. ამ შემთხვევაში ჩვენს წინაშე არა ორგანოს ნამდვილი ბიოლოგიური დანიშნულების შესრულების აქტი იქნება, არამედ მისი მომწიფების დონის შესაფერისი ფუნქციის ამოქმედების აქტი, ე. ი. არა ორგანოს ნამდვილი ფუნქციონირება, არამედ მისი იმპულსური მოძრაობა.

აქედან ცხადია, რომ როგორც კი ორგანო ფუნქციონალურად საბოლოოდ მომწიფდება, ფუნქციონალური ტენდენცია იმპულსური მოძრაობების ნაცვლად თავის ნამდვილ ფუნქციონალურ ამოქმედებაში იპოვის დაკმაყოფილებას. მეორე მხრივ, შესაძლოა, ესა თუ ის ორგანო ფუნქციონალურად საკმაოდ მომწიფებულოც იყოს, მაგრამ მისი ამოქმედება იმპულსური ხასიათის მოძრაობებით განისაზღვრებოდეს. ამას იმ შემთხვევაში უნდა ჰქონდეს ადგილი, როდესაც ესა თუ ის ორგანო მანამ ასწრებს მომწიფე-

ბას თავისი დანიშნულების შესრულების უნარიანობის დონემდე, სანამ ადამიანის ცხოვრების პირობები მის სერიოზულ გამოყენებას მოითხოვდნენ. განვითარების ჩვენი ძირითადი კონცეფციის მიხედვით, ეს იმ ორგანოთა და ფუნქციათა შესახებ უნდა ითქვას, რომელებიც ადამიანის მზარდ ორგანიზმს, თავისი მაღალი მემკვიდრეობის გამო, მეტად თუ ნაკლებად მზამზარეულად აქვს მიღებული. რაკი მოძრაობის ინსტინქტის იმპულსის ზეგავლენით მათი ამოქმედება აუცილებელი ხდება, ხოლო ცხოვრების მოთხოვნილებები ამ უკანასკნელის გამოყენების საჭიროებას ჯერ კიდევ არ იძლევიან, იგი იძულებულია იმპულსური მოძრაობების დონეზე დარჩეს. ასეთ შემთხვევებში შესაძლებელია თითოეული ეს მოძრაობა თავისი ხასიათით სათანადო ორგანოს ნამდვილი, საკმაოდ დასრულებული ფუნქციისაგან ბევრით არაფრით განსხვავდებოდეს.

შესაძლებელია, ასევე საწინააღმდეგო შემთხვევებსაც ექნეს ადგილი. ეს მაშინ, როდესაც ამა თუ იმ ორგანიზმს ისეთ გარემოში უხდება ზრდა, რომელშიც მისი არსებობისათვის ზოგიერთი, ჯერ კიდევ მოუმწიფებელი ფუნქციის ამოქმედებაა საჭირო. მაგრამ ბავშვის განვითარების ნორმალურ პირობებში ასეთ შემთხვევებს ადგილი არა აქვს.²⁴

ამრიგად, იმპულსურ მოძრაობათა ბედი დამოკიდებულია, ერთი მხრივ, ორგანიზმის განვითარების დონეზე და, მეორე მხრივ, იმ მოთხოვნილებებზე, რომელსაც ბავშვის ორგანიზმს მისი გარემო უყენებს. და ის მრუდე, რომელიც სხვადასხვა ასაკის იმპულსურ მოძრაობათა ხვედრით წონას გამოხატავს, სწორედ ამ ორი ფაქტორის თანასწორ მოქმედი ძალის შედეგს წარმოადგენს. მართლაცდა, როდესაც ბავშვი იმდენად თოთოა, რომ მისი ორგანიზმის გარკვეული ფუნქციონალური მომწიფების შესახებ ჯერ კიდევ ნაადრევია ლაპარაკი, მისი იმპულსური მოძრაობები ძლიერ იშვიათი და განსაკუთრებით, ნაკლებ დიფერენცირებული უნდა იყოს: დედის მუცლისა და ახალდაბადებულობის პერიოდში ეს მართლაც ასეა. ხოლო შემდეგ,

იმის კვალობაზე, თუ როგორ ვითარდება ორგანიზმი და ცალკე ორგანოები, ფუნქციონალური ინსტინქტი სულ უფრო და უფრო საგრძნობი ხდება, და შედეგად იმპულსურ მოძრაობათა რიცხოვნობა ზრდასა და თვისობრივ დიფერენციაციას ვლესულობთ. როდესაც ორგანიზმის განვითარება კიდევ უფრო შორს წავა, ფუნქციონალური ინსტინქტი ხელსაყრელ პირობებში თამაშის, სწავლისა და, ბოლოს, შრომის სახითაც ხორციელდება. აქედან თავისთავად ნათელი ხდება, რომ იმპულსურ მოძრაობათა რიცხვი ასაკის წინსვლასთან ერთად სულ უფრო და უფრო კლებულობს და ბოლოს, ზრდადასრულებული ადამიანის ასაკში, თითქმის სრულიად აღიკვეთება.²⁵

IV. ახალდაბადებულობის ხანის ფუნქცია

როგორ უნდა წარმოვიდგინოთ ახალდაბადებული ბავშვის ცხოვრება? ჩვენ ვიცით, რომ ცოცხალი ორგანიზმისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა მის გარემოს აქვს. ახალდაბადებულის გარემო ისეთია, რომ იგი, რამდენადაც შესაძლებელია, დედის მუცლის პერიოდის მდგომარეობის აღდგენას ესწრაფვის. ძირითადი, თავიდან აუშორებელი განსხვავება ამ უკანასკნელისაგან იმაში მდგომარეობს, რომ ახალდაბადებულმა თვითონ უნდა მიიღოს და გადაამუშაოს საკვები და თვითონვე დამოუკიდებლად შეითვისოს ჟანგბადი: თვითონ უნდა ისუნთქოს. მეორე განსხვავება ისაა, რომ გარესამყაროს გამღიზიანებელთა ზემოქმედების აბსოლუტური. აღკვეთა სრულიად შეუძლებელი ხდება და ახალდაბადებულის გარემო ამ გამღიზიანებელთა ზემოქმედების შენელებას უფრო ახერხებს, ვიდრე მის სრულ აღკვეთას: სინათლე, სითბო-სიცივე, ხმაური და ბევრი რამ სხვა ახალდაბადებულზეც მოქმედებს მეტი ან ნაკლები ინტენსივობით, მაშინ როდესაც დედის მუცელში მათ სრულიად არ ჰქონიათ ადგილი. ცოცხალი ორგანიზმი ასეთ გარემოში იწყებს ცხოვრებას და მის წინაშე ამოცანა დგება, რომლის გადაწყვეტაზეც მისი ყოფნა-არყოფნის საკითხია დამოკიდებული: იგი ამ შეცვლილ გარემოს უნდა შეეგუოს. რამდენადაც ამოცანა ჟანგბადისა და საკვების შეთვისებაში მდგომარეობს, ამაში მას თანდაყოლილი ინსტინქტური მექანიზმები ეხმარება, ხოლო გარე გამღიზიანებელთა მიმართ - უკვე მიღწეული დონე ამ გამღიზიანებელთა მიმღები ორგანოების განვითარებისა. იმ შემთხვევებში, როდესაც ეს გამღიზიანებლები თავისი ინტენსივობით ამ დონეს შეეფერებიან, ისინი ორგანიზმის შინაგან ფუნქციონალურ ტენდენციას აკმაყოფილებენ და მათი როლი

ამით ამოიწურება: ორგანიზმის თვითმყოფობას ეს გამღიზიანებლები ვერ არღვევენ და მათი არსებობა ორგანიზმისათვის საკუთარი ორგანოების ამოძრავების ფაქტით ამოიწურება: როგორც განსხვავებული რაღაც, როგორც გარე არსებული რაღაც, ისინი ორგანიზმისათვის არ არსებობენ.

მაგრამ რა გინდ დიდი მზრუნველობითაც უნდა იყოს ახალდაბადებულის გარემო ფეტოფილურად მოწყობილი, სულერთია, სრულიად შეუძლებელია იგი სავსებით უზრუნველყოფილი იყოს ინტენსიურ შთაბეჭდილებათა შემოჭრისაგან, ისეთ გამღიზიანებელთა შემოჭრისაგან, რომელნიც ახალშობილი ორგანიზმის მომწიფების დონეს ანგარიშს არ უწევენ და მის შესაძლებლობათა საზღვარს შორს სცილდებიან: ძლიერი, მოულოდნელი ხმა, ინტენსიური სიცივე, მდებარეობის მოულოდნელი შეცვლა და მრავალი სხვა ძლიერი გაღიზიანების შემთხვევა ყოველთვის შეიძლება დადასტურდეს ამა თუ იმ ახალშობილი ბავშვის სიცოცხლის პირველსავე დღეებში. საფიქრებელია, რომ ამ შემთხვევაში ახალშობილი ადამიანისათვის აქ მაინც ხდება გარესამყაროს მის წინაშე ფარდა, აქ მაინც იჭრება მის წინაშე ობიექტური სინამდვილე, აქ მაინც საბოლოოდ ედება ბოლო მის თვითმყოფურ, სოლიფსურ არსებობას, რომელიც მას დედის მუცელში ახასიათებდა. ჩვეულებრივი რეაქცია, რომლითაც ახალდაბადებულის ორგანიზმი უპასუხებს ასეთ გამღიზიანებლებს, მიუხედავად იმისა, თუ რომელი მათგანი მოქმედებს მასზე, ყოველთვის ერთნაირია: იგი მთლიანი ორგანიზმის არა დიფერენცირებულ, მეტად თუ ნაკლებად გამოკვეთილ შოკურ რეაქციას წარმოადგენს, რომელსაც, ჩვეულებრივ, კივილი ახლავს თან, მაგრამ, თუ ყოველი ასეთი გამღიზიანებელი მხოლოდ ნეგატიურ, თავიდან აშორების ან გაქცევის რეაქციას იწვევს, ეს იმას ნიშნავს, რომ ისინი ურთიერთისაგან სრულიად არ განსხვავდებიან და, მამასადამე, ბავშვისათვის ობიექტური სინამდვილის სახით არც არსებობენ.

ამრიგად, ახალდაბადებულის მდგომარეობა ჯერ კიდევ ფეტუსის თვითკმარი, სოლიფსური მდგომარეობის გაგრძელებას წარმოადგენს. მაგრამ გარე გამღიზიანებლები მაინც მოქმედებენ მასზე და მთელი მისი შემდგომი ცხოვრების შინაარსი ამ ურთიერთმოქმედების პროცესში უნდა შეიქნეს.

აქედან თავისთავად ნათელი ხდება, თუ რა შეადგენს ამ პერიოდის ძირითად დანიშნულებას: ორგანიზმი, რომელსაც ამიერიდან გარე გამღიზიანებელთა სამყაროში მოუხდება ცხოვრება, მათ ზემოქმედებას უნდა მიეჩვიოს: იგი უნდა მომაგრდეს იმდენად, რომ მისი არსებობა და განვითარება ამ ახალ პირობებშიც შესაძლებელი შეიქნეს. აქ ამ პერიოდში უნდა გადაწყდეს, დაჰყვა თუ არა ახალდაბადებულს იმდენად მომწიფებული შინაგანი შესაძლებლობანი, რომ მათი განვითარება გარემოს პირობების ნიადაგზე გაგრძელდეს.

თავი მესამე ძუძუს ბავშვობის ხანა (მეორე წლამდე)

I. ასაკობრივი გარემო პირველი წლის განმავლობაში

ახალდაბადებულის გარემო თანდათანობით იცვლება. გარეგამლიზიანებელთა წრე, რომელიც ბავშვზე იწყებს ზემოქმედებას, სულ უფრო და უფრო ფართოვდება. იგი უფრო ხშირად და მეტი მრავალმხრივობით იწყებს ბავშვის ორგანიზმზე ზეგავლენის მოხდენას. ნათლად ჩანს, რომ განვითარების ტენდენცია იქითაა მიმართული, რომ ნელი თანდათანობით ბავშვის ორგანიზმსა და გარესამყაროს შორის, რამდენადაც შესაძლოა, უშუალო კავშირი დამყარდეს. პირველი წლის განმავლობაში ეს ტენდენცია, რა თქმა უნდა, ჯერ კიდევ ახლოს დგას ახალდაბადებულის გარემოს მდგომარეობასთან. მაგრამ ძლიერ მალე ბავშვის ორგანიზმს სულ უფრო და უფრო ხშირად უხდება გარეგამლიზიანებელთა ზემოქმედებასთან უშუალო კავშირის დაჭერა და მასთან შეგუების დამოუკიდებელი ცდების წარმოება.

ბავშვის ბუნებრივი საკვები, დედის რძე, შეიძლება ითქვას, ნახევრად გადამუშავებული მასალაა და მის შესათვისებლად ორგანიზმს ბევრი არაფერი სჭირდება: მთავარი საქმე ამ მასალის საკუთარ ორგანიზმში გადაყვანაა. და ამას, როგორც ვიცით, ბავშვი წოვის მექანიზმის ინსტინქტური ამოქმედების გზით ახერხებს. პირველი წლის გან-

მავლობაში მდგომარეობა იცვლება: დედის რძის ადგილს თანდათანობით ისეთი მასალა იჭერს, რომლის გადასამუშავებლადაც ბავშვის ორგანიზმს მეტი დამოუკიდებლობის გამოჩენა უხდება. მართალია, ეს ერთბაშად არ ხდება; ბავშვის მთავარ საკვებს ისევ დედის ძუძუ იძლევა; მაგრამ მას, გარდა ამისა, დროგამოშვებით სხვა საჭმელსაც აჩვენებენ და ცხადია, ეს გარემოება გარესამყაროს სიახლის მხრივ ბავშვზე ზემოქმედებას იწვევს.

მისი გრძნობის ორგანოები, ისე როგორც სხეულის სხვა ნაწილებიც, იმპულსურ მოძრაობათა გამო, შესაფერ გარემოში გამდიზიანებელთა ზემოქმედებას უკვე ახალდაბადებულობის ხანაში ეჩვევიან. ეს შესაძლებლობას იძლევა ბუნებრივი გარემოს ზემოქმედებას გაცილებით ნაკლებ მოვაროდოთ ბავშვი, ვიდრე მისი სიცოცხლის პირველ კვირებში. იგი გარეთ გაჰყავთ, და მასზე გამდიზიანებელთა ნამდივილი ზღვა იწყებს მოქმედებას; ზოგჯერ მარტოც ვტოვებთ მას და აქ კიდევ უფრო მჭიდროდ იკვრება უშუალო კავშირი მასსა და გარესამყაროს შორის: სითბოსა და სიცვიის გამდიზიანებელი, სინათლისა და ხმის, შიმშილისა და ტკივილის, - ერთი სიტყვით, თითქმის აღარ რჩება გამდიზიანებელი, რომ მასზე ზეგავლენას არ ახდენდეს.

როგორც ვხედავთ, ბავშვის გარემო საგრძნობლად იცვლება. ეს ცვლილება გარესამყაროს ზემოქმედების წრის თანდათანობით გაფართოებაში და მაშასადამე, ბავშვის ორგანიზმის განვითარებისათვის ახალი ფაქტორის, **გარე პირობის** მნიშვნელობის წინ წამოყენებაში მდგომარეობს.

II. ფიზიკური ორგანიზმის განვითარება

ფიზიკური ორგანიზმის ზრდისა და მომწიფების არაჩვეულებრივი სწრაფი ტემპი, რომელიც დედის მუცლის პერიოდისათვისაა დამახასიათებელი, პირველი წლის განმავლობაშიც მაღალ დონეზე რჩება. შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის საბოლოო გაფორმება, როგორც ადამიანის ორგანიზმისა, რომელიც რთული გარემოს პირობებში ცხოვრობს, პირველი წლის განმავლობაში სრულდება. ამიტომაც, რომ ამ პერიოდის ყველაზე უფრო თვალსაჩინო თავისებურებად ბავშვის სხეულისა და ყველა მისი ორგანოს ინტენსიური ზრდის ენერგია ითვლება.

1. ეს ენერგია იმდენად ძლიერია, რომ ახალდაბადებული 50 სმ სიმაღლის ბავშვი პირველი წლის განმავლობაში ნორმალურ შემთხვევაში 25 სმ იმატებს. საგულისხმოა, რომ სიმაღლის მატების ენერგია მით უფრო დიდია, რაც უფრო მცირე ხნისაა ბავშვი. პირველ თვეებში იგი უფრო სწრაფად იზრდება, ვიდრე შემდეგ თვეებში.

იგივე უნდა ითქვას მისი წონის შესახებაც: პირველი სამი თვის განმავლობაში იგი ყოველთვიურად 880 გრამს იმატებს, შემდეგ სამ თვეში - 600 გრამს, შემდეგ - 500-ს და, ბოლოს, - 300-500 გ; წლის ბოლოს იგი 6-6.5 კილოგრამით მეტს იწონის, ვიდრე დაბადების დღეს.

თავისა და გულმკერდის გარშემოწერილობაც მატულობს: პირველის - 10-11 სმ-ია ხოლო მეორის - 12-13 სანტიმეტრი. არაჩვეულებრივი ინტენსიური ზრდის პროცესში ორგანიზმის შინა ორგანოებიცაა ჩათრეული: გული, ფილტვები, მომწიფებელი ორგანოები და, დასასრულ, ტვინი და კუნთებიც.

სამაგიეროდ, ნელა მიდის წინ ორგანიზმის ფუნქციონალური მომწიფების საქმე. ჩვენი პერიოდის ბავშვის ორგანოები ყველა დაუსრულებელია და ფუნქციონალურად მომწიფებელი. საგულისხმოა, რომ ზრდის არაჩვეულებრივი სისწრაფის გამო აუცილებელი ხდება ბავშვის ორგანიზმისათვის ნივთიერებათა უაღრესად გაცხოველებული გაცვლა-გამოცვლა. მაშასადამე, საჭმლის მონელების, სუნთქვის, სისხლის მიმოქცევის ორგანოთა წინაშე მაღალი მოთხოვნილებები დგება. მაგრამ, რადგანაც ყველა ამათ სწორედ ფუნქციონალური განვითარება აკლიათ, ორგანიზმი ადვილად გამოდის წონასწორობის მდგომარეობიდან და სხვადასხვა დაავადების მსხვერპლად იქცევა. ამიტომაც, რომ ეგოდენ ხშირია პირველი წლის განმავლობაში აღნიშნული ორგანოების დაავადებანი და სიკვდილის შემთხვევებიც კი.

2. ბავშვის სხეულის ენერგიული ზრდა პირველი წლის განმავლობაში კალციუმის მარილების დიდ მოთხოვნილებასთანაა დაკავშირებული: მეორე წლის ბავშვის სხეულს რვაჯერ ნაკლები კალციუმი ესაჭიროება, ხოლო მესამე წელს ცამეტჯერ ნაკლები, ვიდრე პირველი წლის განმავლობაში. ასევე აუცილებელია მისთვის გოგირდის მარილებიც. როგორც ერთი, ისე მეორეც ძვლების გაკირიანებისათვის არის საჭირო. კალციუმის და გოგირდის მარილების დიდი რაოდენობის შეთვისების გამო, ბავშვის ჩონჩხი სწრაფად იზრდება და მტკიცდება. ამიტომაც ერთი წლის ბავშვი ამ მხრივ საგრძნობლად განსხვავდება ახალდაბადებულისგან. ყველაზე უფრო თვალსაჩინო განსხვავებას ის შეადგენს, რომ მას უკვე რვა წინა კბილი აქვს ამოსული. პირველად (6-7 თვეში) მას ორი ქვედა წინა კბილი ამოდის, მერე - ორი ზედა წინა კბილი. 10-11 თვეში - 2 ქვედა წინა კბილი კიდევ და წლის ბოლოს - 2 წინა კბილი ზევით.

კალციუმისა და გოგირდის მარილების ცუდი შეთვისების ან სხვა რაიმე მიზეზით მათი ნაკლებობის გამო ბავშვის ჩონჩხის განვითარება ნელდება და კბილების ამოსვლაც

გვიანდება. ე. წ. რახიტიზმი სწორედ პირველი წლის განმავლობაში იჩენს თავს. ამავე მიზეზის გამო ნერვული სისტემაც ზიანდება და რახიტული ბავშვი, ჩვეულებრივ, ნერვიულია, აგზნებულია და ზოგჯერ გონებრივადაც ჩამოქვეითებული.

3. რაც შეეხება ნერვულ სისტემას, მისი ზრდაც სწრაფი ნაბიჯით მიდის წინ. კერძოდ, თავის ტვინის სიმძიმე წლის ბოლოს უკვე ზრდადასრულებულების ტვინის 3/5-ს უდრის; ასე რომ ერთი წლის განმავლობაში მისი წონა ერთი-ორად იმატებს. რასაკვირველია, ეს უმთავრესად ქერქს ეხება. მისი უჯრედები იზრდება, ჩნდება ახალი ნაპრალები და ხვეულები. რაც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, მორჩები მწიფდებიან, ე. ი. მიელინის გარსით იფარებიან და მაშასადამე, სხვადასხვა ცენტრებს შორის დაკავშირების შესაძლებლობას ქმნიან. ეს გარემოება იმის მაჩვენებელია, რომ წლის ბოლოსათვის თავის ტვინის ქერქის გავლენა ორგანიზმის ყველა ფუნქციაზე გავრცელდება.

ხერხემლის ტვინი, როგორც ვთქვით, ახალდაბადებულსაც თითქმის სავსებით მომწიფებული აქვს. პირველი წლის განმავლობაში იგი იზრდება და, გარდა ამისა, მისი პირამიდული გზების მიელინიზაცია ხდება.

რაც შეეხება თავის ტვინის დანარჩენ ნაწილებს, მათი ზრდა და განვითარება საკმაოდ სწრაფი ნაბიჯით უახლოვდება თავის დასრულებას. წლის ბოლოს ისინი საბოლოოდ მომწიფებულნი არიან და შემდეგი განვითარების აზრი უმთავრესად იმაში მდგომარეობს, რომ ისინი რაც შეიძლება მეტად დაექვემდებარონ ქერქის რეგულატორულ გავლენას.

4. განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს, ჩვენი პერიოდის ბავშვის თავისებურებათა გასაგებად, მისი ენდოკრინული სისტემის შესწავლას.

პირველ როლს მთელი წლის განმავლობაში **მკერდს უკანა** ჯირკვალი (thymus) და ნაწილობრივ, ეპიფიზი ასრულებს. ეს გარემოება გასაგებად ხდის, ერთი მხრივ, ბავშვის

ზრდის სწრაფ ტემპს და მეორე მხრივ, მისი სისხლის შედგენილობის თავისებურებასაც. საქმე ისაა, რომ მკერდს უკანა ჯირკვალი ლიმფოციტების წყაროდ ითვლება. მაშასადამე, მისი ინტენსიური მოქმედების გამო პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის ორგანიზმში ლიმფოციტების დიდი რიცხვი უნდა დაგროვდეს. ამიტომ გასაგებია, რომ ბავშვის სისხლის თეთრი ბურთულები, შედარებით ზრდადასრულებულის სისხლთან, ლიმფოციტების არაჩვეულებრივ დიდ რაოდენობას შეიცავს. რაც შეეხება ზრდას, მკერდს უკანა ჯირკვალი აქაც გადამწყვეტ როლს ასრულებს, - განსაკუთრებით, თუ მხედველობაში მივიღებთ იმ გარემოებას, რომ იგი კალციუმის მარილების გაძლიერებულ შეთვისებას უწყობს ხელს და, მაშასადამე, დაძვალთანებასა და კბილების ამოსვლის პროცესში მონაწილეობას ღებულობს.

ისეთი მნიშვნელოვანი ჯირკვლები, როგორიცაა ფარი-სებრი ჯირკვალი და ჰიპოფიზი, ძალიან მცირე მონაწილეობას ღებულობენ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ორგანიზმის ცხოვრებაში. ორივე ეს ჯირკვალი ჟანგვით პროცესებს აძლიერებს ორგანიზმში და, მაშ, მთელი ორგანიზმის განვითარებასა და დასრულებას უწყობს ხელს. მათი მოქმედების სისუსტე გასაგებს ხდის ჩვენი პერიოდის ბავშვის უჯრედების უსრულობას, წყლიანობასა და უმტკიცობას ისევე, როგორც მის ზედმეტ ცხიმოვანობასაც.

5. როგორც ვიცით, თითოეულს ასაკს კონსტიტუციის თავისებური ანომალია ან დიათეზი ახასიათებს, რომელიც ამ ასაკის ფიზიოლოგიურ თავისებურებებთან არის დაკავშირებული და ამა თუ იმ ავადმყოფობისადმი მიდრეკილებაში გამოიხატება.

ჩვენი პერიოდის ბავშვის დიათეზი, განსაკუთრებით, კალციუმის შეთვისების პროცესებთან არის დაკავშირებული. ამ პროცესების აშლის გამო, ბავშვი ნერვულად ავადდება, ცუდად სძინავს, პირისღებინება აქვს და რაც მთავარია, სულ მცირე ავადმყოფური პროცესების (მაგალითად,

კუჭის აშლის, ტემპერატურის აწევის და შიშის) ზემოქმედებით მძიმე სპაზმურ რეაქციებს იძლევა: არის შემთხვევები, რომ იგი კვდება ან იხრჩობა ასეთი მცირე საბაბით გამოწვეული სპაზმების მიზეზით. ამ დიათეზს **სპაზმოფილია** ეწოდება და იგი სწორედ პირველი წლის განმავლობაში გვხვდება. კალციუმი დამამშვიდებელ გავლენას ახდენს ნერვულ სისტემაზე და მისი სიმცირე ამ უკანასკნელის აგზნებულობის აწევას უნდა იწვევდეს, რასაც, კერძოდ, სპაზმურ შემთხვევებში აქვს ადგილი.

III. ობიექტური სინამდვილის ცნობიერების დასაწყისი

ახალს ასაკობრივ გარემოში უკვე სრულიად შეუძლებელი ხდება დაცულ იქნეს ის მდგომარეობა, რომელიც დედის მუცლისა და ნაწილობრივ, აგრეთვე ახალდაბადებულობის პერიოდისათვის იყო დამახასიათებელი. გარე სინამდვილე იმდენად მნიშვნელოვან მოთხოვნილებებს აყენებს ახალგაზრდა ორგანიზმის წინაშე, იგი იმდენად ხშირად იჭრება მისი არსებობის არეში, რომ წმინდა შინაგანის, ერთგვარი სოლიფსისტური (სუბიექტური იდეალიზმის უკიდურესი ფორმა) მდგომარეობის დაცვაზე, რომელიც თავისი განვითარების წინა საფეხურებზე ჰქონდა ორგანიზმს, ლაპარაკი შეუძლებელი ხდება. ასე თუ ისე, წინანდელი თვითმყარი მდგომარეობის ფარგლები უნდა გაირღვეს და ახალგაზრდა ორგანიზმის წინაშე **ობიექტური სინამდვილე** აღიმართოს. ბავშვის ცხოვრების მეორე პერიოდისათვის სწორედ ესაა დამახასიათებელი: ობიექტური სინამდვილის გაშლა და ამ უკანასკნელისადმი დამოკიდებულების პირველი ფორმების შემუშავება.

ობიექტური სინამდვილის პირველი ნიშნების დადასტურება ახალდაბადებულობის ხანაშიც შეიძლება. ჩვენ ვიცით, რომ ზოგიერთი გამღიზიანებლის ზეგავლენა ახალდაბადებული ორგანიზმის ლოკალურ მოძრაობებსა და სათანადო ორგანოების ფუნქციონირებას იწვევს. თანახმად არსებული დაკვირვებებისა, გამონაკლისს ამ მხრივ არც ერთი ორგანო არ შეადგენს; მაგრამ ყველაზე უფრო თვალსაჩინო მასალას მხედველობისა და სმენის ორგანოთა გაღიზიანება იძლევა. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ახალდაბადებული მის გარე არსებულ ობიექტს, რომელიც მისი მხედველობის ორგანოზე მოქმედებს, ნამდვილად ხედავ-

დეს, ან ამა თუ იმ საკმაოდ ინტენსიურ ბგერას გარედან მომდინარედ აღიქვამდეს. ამ შთაბეჭდილებას ის ქმნის, რომ ბავშვი მხედველობის გამაღიზიანებელს უკვე პირველსავე დღეებში აყოლებს თვალს ანდა, ზარის ხმა რომ ესმის, თავს მისკენ იბრუნებს, თითქოს ეძებდეს, თუ საიდან მომდინარეობს ეს ბგერა. ერთი სიტყვით, იგი **გარკვეული გამღიზიანებლისაკენ** მიიმართება.⁽¹⁾

შემდეგი დაკვირვება ძალიან საყურადღებოა ამ მხრივ:

10 დღის ბავშვი: ბავშვი ტირის; ვრეკავ ზარს საშუალო ძლიერებით. ტირილს სწყვეტს და **თავს ზარისკენ აბრუნებს**. ზარი მეტად ბრჭყვიალაა. მას ის დიდხანს უყურებს... შემდეგ ბავშვი კვლავ ტირის. ზარის ხმა **რეაქციას არ იწვევს**.

ეს დაკვირვება არა მარტო იმ ფაქტს ადასტურებს, რომ ახალდაბადებულ ბავშვს მიმართვის გარკვეული რეაქცია აქვს, რომელიც ნამდვილი ყურადღების მიქცევას, მაშასადამე, რაღაც გარედან მოცემულის აღქმის შთაბეჭდილებას იძლევა, არამედ იგი ამავე დროს იმასაც ნათლად გვიჩვენებს, რომ ასეთი რამ მხოლოდ შემთხვევით, მხოლოდ ზოგჯერ იჩენს თავს ახალდაბადებულის ცხოვრებაში და ამიტომ სრულიად არ არის მისთვის დამახასიათებელი.

ამით აიხსნება ის გარემოებაც, რომ **ლევენფილდის** ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგები, რომელიც ამ საკითხს ეხება, სავსებით არ ეთანხმება ჩვენს დაკვირვებას.⁽²⁾ თანახმად ამ გამოკვლევისა, მხოლოდ მეორე თვიდან აქვს ბავშვს პოზიტიური რეაქციები მასზე მოქმედ ბგერათა საპასუხოდ. ექსპერიმენტულ პირობებში შეიძლება თავი ვერ იჩინოს ისეთმა რეაქციამ, რომელსაც შემთხვევითი ხასიათი აქვს, მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ასეთი რამ სრულიად არ გააჩნია ბავშვს. სამაგიეროდ ის, რაც დამახასიათებელია მისთვის, ეს სათანადოდ დაყენებულ ცდებში უეჭველად უნდა დადასტურდეს. ლევენფილდის გამოკვლევა ამტკიცებს, რომ გარეგამღიზიანებლის, როგორც ობიექტურად მოცემულის აღქმა ანუ, როგორც შეიძლება აგრეთვე

ითქვას, რეცეფცია მხოლოდ **მესამე თვიდან ხდება დამახასიათებელი ბავშვისთვის.**

ამ გამოკვლევის შედეგები ასეთია: პირველი თვის განმავლობაში ბავშვი სხვადასხვა ბგერაზე მხოლოდ მაშინ იძლევა რეაქციას, თუ მისი ინტენსივობა განსაზღვრულ დონეს აღწევს, ხოლო ეს რეაქცია მუდამ ერთნაირია, შოკისებური, სტერეოტიპული. მაშასადამე, ბავშვი მხოლოდ გამღიზიანებლის ინტენსივობაზე იძლევა რეაქციას და თვისობრიობა მისთვის სრულიად ინდიფერენტული რჩება. მეორე და მესამე თვეში მდგომარეობა იცვლება: ბავშვის რეაქციები ახლა გამღიზიანებელთა თვისობრიობასაც უწევენ ანგარიშს; ისინი სპეციფიკურ ხასიათს ღებულობენ. ამასთან ერთად, - რეაქციათა ხანგრძლივობაც იცვლება: მესამე თვის განმავლობაში იგი მატულობს, ხოლო შემდეგ თვეებში ნელ-ნელა კლებულობს. შ. ბიულერის აზრით, ორივე ამ ფაქტის ყველაზე უფრო ბუნებრივი და მარტივი ინტერპრეტაცია ასეთი იქნებოდა: „სპეციფიკური რეაქციის ფაქტი, ალბათ, იმის მაჩვენებლად უნდა ვიგულოთ, რომ მეორე თვიდან გამღიზიანებლის ბუნების გათვალისწინება იწყება, ხოლო რეაქციის დროის გადიდება - იმის მაჩვენებლად, რომ ეს გათვალისწინება რაოდენობრივად სულ უფრო და უფრო იზრდება. ეს იმას ნიშნავს, რომ ამ დროიდან გაღიზიანების პასიური განცდის ადგილს მისი **აქტიური**, სპეციფიკური აღქმა იჭერს, რომ ამიერიდან ბავშვი თვითონ მიიმართება გამღიზიანებლისაკენ, რომ მას ამ უკანასკნელის სწრაფვა უჩნდება.”

შ. ბიულერის სამართლიანი შენიშვნისა არ იყოს, ეს ფაქტი იმაშიც პოულობს თავის გამოხატულებას, თუ როგორ უჭირავს თავი ბავშვი ასეთ შემთხვევაში.

0,1,28. დილაა. ბავშვს უკან, დაახლოებით, სამი მეტრის მანძილზე ნელა დავრეკე ხარი: უცბად გააღო **ფართოდ თვალი**; თვალის კაკალი ზემოთ აწია; თავი აქეთ-იქით მიატრიალ-მოატრიალა. შემდეგ გაშეშდა. ხარი ხელახლა დავრეკე; იგივე რეაქცია, თითქოს ხარს ყურადღებით ეძებ-

და. ზარი მის პირდაპირ გადმოვწიე, ისე რომ დანახვა შესძლებოდა; ძებნის დროს დაინახა, მისი ფიქსაცია მოახდინა და სახეს ღიმილის იერი დაეტყო.⁽³⁾

მართლაცდა, ბავშვის ეს ქცევა უეჭველად განსხვავდება ახალდაბადებული ბავშვის ქცევისაგან ანალოგიურ შემთხვევებში. დამახასიათებელი აქ ძებნის გარკვეული ხასიათია: თვალების ფართოდ გახელა, მათი აქტიური მოძრაობა და, განსაკუთრებით, გაღიმება, რომელიც ზარის დანახვას ახლავს თან. სრულიად ცხადია, რომ ბგერა აქ გარედან მომდინარე ფენომენად აღიქმება, რომ იგი გარკვეულ ობიექტთან დაკავშირებულად იგულისხმება. ერთი სიტყვით, სრულიად ცხადია, რომ ამიერიდან ბავშვის გრძნობის ორგანოთა გაღიზიანება მისი მდგომარეობის ამა თუ იმ ცვლილების სახით კი არ განიცდება, არამედ იგი ობიექტურად მოცემული, მის გარეთ არსებული სინამდვილის სახით დგება მის წინაშე.

ეს მდგომარეობა, რომლის ანალოგიურ მოვლენებსაც შემთხვევით და იშვიათად ახალდაბადებულობის ხანაშიც აქვთ ადგილი, მეორე და მესამე თვეში სულ უფრო და უფრო ხშირად იჩენს თავს, ხოლო მეოთხესა და მეხუთეში განსაკუთრებით დამახასიათებელ მოვლენად იქცევა. მისი მნიშვნელობა ძალიან დიდია. შეიძლება ითქვას, რომ ახალდაბადებული ორგანიზმი მხოლოდ ამ დროიდან იწყებს ცხოვრებას ამ ქვეყნად. მანამდე იგი ჯერ კიდევ გარდამავალ მდგომარეობას განიცდიდა, რომელშიც პირველად უნდა გამორკვეულიყო, არის თუ არა იგი შინაგანი იმპულსების ზეგავლენით უკვე იმდენად მომწიფებული, რომ გარესამყაროს უჩვეულო პირობებში არსებობა და მათი ზეგავლენით შემდეგი განვითარება შესძლოს.

IV. ობიექტური სინამდვილის პერცეფციის ხანა

1. რაკი ერთხელ ეხდება ფარდა ახალ სინამდვილეს, რაკი წმინდა სუბიექტური მდგომარეობის საზღვრები საბოლოოდ ირკვევა, ახლად აღმოჩენილი სამყარო არაჩვეულებრივი ძალით იზიდავს ბავშვის ბუნებას. რასაკვირველია, მდგომარეობა ისე როდი უნდა წარმოვიდგინოთ, თითქოს ამ მომენტამდე ბავშვისათვის ყველაფერი დაფარული იყო, რომ თითქოს ყველაფერს ახლა აეხადა ფარდა და ბავშვის წინაშე ერთბაშად მრავალფეროვანი პანორამა გაიშალა, რომელსაც ბავშვიცა და ჩვენც – ზრდადასრულებული ადამიანები - ერთნაირად ვჭვრეტთ.

რასაკვირველია, ეს ასე არ არის. ის, რაც ბავშვის განვითარების ამ საფეხურზე ხდება, მარტო იმით განისაზღვრება, რომ ბავშვისათვის ობიექტური სინამდვილე პირველად იწყებს არსებობას. ხოლო როგორ აღიქვამს იგი ამ ობიექტურ სინამდვილეს, ეს სულ სხვა საკითხია, რომელსაც სპეციალური შესწავლა ესაჭიროება.

ასეა თუ ისე, ამიერიდან ბავშვისათვის ეს ახალი სინამდვილე განსაკუთრებით მიმზიდველი ხდება. ამას, უნდა ვიფიქროთ, ის ძირითადი ინსტინქტი უდევს საფუძვლად, რომელიც ბავშვის ორგანიზმის ფუნქციებისა და ძალების ამოქმედებაში პოულობს დაკმაყოფილებას და იმპულსურ მოძრაობათა სახით ჯერ კიდევ ახალდაბადებულობის ხანაში იჩენს თავს.

რაკი ბავშვის რეცეპტორები იმდენად მომწიფებულია, რომ მათზე გამღიზიანებლის ზემოქმედება ორგანიზმის უარყოფით რეაქციას აღარ იწვევს, როგორც ეს, განსაკუთრებით, სმენის რეცეპტორის მაგალითზე დავინახეთ, ახლა ფუნქციონალური ტენდენციის გამოვლენას ხელს არაფე-

რი უშლის. ბავშვს ნამდვილი წყურვილი უჩნდება გარედან მომდინარე გამლიზიანებელთა მიმართ და, როდესაც ეს უკანასკნელნი მასზე არ მოქმედებენ, იგი თვითონ იწყებს მათ ძებნას. **კლაპარედმა** ბავშვის ამ ტენდენციას **პერცეპტული ინტერესი** უწოდა;⁽⁴⁾ და მართლაც, განსაკუთრებით სამი-ოთხი თვის ბავშვის ქცევა ნათლად გვიჩვენებს, რომ მოზარდი ორგანიზმის ფუნქციონალური ტენდენცია თითქმის უკლებლივ გრძნობათა ორგანოების, განსაკუთრებით კი **მხედველობისა და სმენის** ორგანოების, ფუნქციობაში პოულობს გამოვლენას.

რომ ეს ასეა, ეს ამ ასაკის ბავშვის დაკვირვებებიდან ჩანს:

„(42-ე დღეს) იგი ოთახის ჭერის ერთ წერტილს მიშტერებია, როდესაც ბავშვს ადგილს ვუცვლით, მისი თავი და თვალი ისევ იმავე წერტილისაკენ მიმართება... 70-ე დღეს ბავშვი თვალს აყოლებს ნათურის სინათლეს, თვალს მისკენ აბრუნებს და, როდესაც თვალებს ვუჩრდილავთ, მოუსვენარი ხდება.”

ბერნფელდის სიტყვით ჭვრეტა იმდენად სასიამოვნოა ბავშვისთვის, რომ იგი საკმაოდ ძლიერ უსიამოვნებას ავიწყებინებს მას: როდესაც იგი რაიმე მიზეზის გამო ტირის, საკმარისია რაიმე ახალი დაანახო, რომ გაჩუმდეს. ამიტომაც, რომ სამი-ოთხი თვის ბავშვი დაძინებული რომ გგონია, ხშირად თვალებგახელილი წევს და იქაურობას ჭვრეტს.

თუ როგორ იღვიძებს და ვითარდება ეს ჭვრეტის ინტერესი, ეს განსაკუთრებით კარგად იქედან ჩანს, თუ რა ხანგრძლივობით აჩერებს ბავშვი თვალს საგანზე, რომელმაც მისი ყურადღება მიიპყრო. ჩვენი დაკვირვებიდან გამომდინარეობს, რომ უკვე მეორე თვის ბოლოს შესაძლებელი ხდება ბავშვის თვალები სამი-ოთხი წუთით ადამიანის სახეზე შეაჩერო. ამ დრომდე კი ეს სრულიად შეუძლებელია: მისი მხედველობა საგნიდან საგანზე გადადის და ზოგჯერ ცარიელ სივრცეში იკარგება.

ჭვრეტის ინტერესი ბავშვს განსაკუთრებით მესამე თვეში ეტყობა. მაგრამ ამ ინტერესის იმთავითვე სრული დამყოფილება მას ჯერ კიდევ არ ძალუძს. ეს იმიტომ, რომ მას, უმთავრესად, მხოლოდ იმის ჭვრეტა შეუძლია, რაც შემთხვევით მოხვდება მისი მხედველობის არეში, რაც ამ არის იქითაა, რაც თვითონ არ ხვდება თვალს, მისი დანახვა ჩვეულებრივ ბავშვის ძალებს აღემატება. საქმე ისაა, რომ ამისათვის თავის და განსაკუთრებით, თვალების სპეციალური მოძრაობებია საჭირო და ამის მექანიზმი ბავშვს ჯერ კიდევ არა აქვს საკმარისად განვითარებული.

პერცეპტული ინტერესი, რომელიც აღნიშნული ასაკის ბავშვისათვისაა დამახასიათებელი, სათანადო ორგანოთა შემდგომი განვითარების იმპულსად იქცევა, რამდენადაც ეს განვითარება მათ ფუნქციობაზეა დამოკიდებული. კერძოდ, მხედველობის მექანიზმის განვითარებაც ამავე ინტერესის ზეგავლენით მიმდინარეობს.

2. თვალების მოძრაობათა განვითარების შესწავლა, პრაიერის მიხედვით, გვიჩვენებს, რომ აქ უმთავრესად ოთხი საფეხური უნდა განვასხვაოთ.⁽⁵⁾ განვიხილოთ ჯერ თვალების მიმართვის, ე. წ. **ფიქსაციის**, განვითარება:

1. დაბადების პირველ დღეებში ბავშვის თვალი სრულიად უგეგმოდ მოძრაობს და მხოლოდ მაშინ ჩერდება რამდენიმე ხნით ამა თუ იმ ობიექტზე, როდესაც შემთხვევით მოხვდება მას.

2. მეორე კვირის ბოლოს საკმაოდ მნიშვნელოვანი ცვლილება იჩენს თავს: ახლა ბავშვის თვალები აქტიურად მიიმართება რაიმე ნათელი ობიექტისაკენ, და არის შემთხვევები, რომ იგი ერთი ასეთი ობიექტიდან მეორეზე გადადის.

3. მესამე საფეხური, რომელსაც ბავშვი პირველი თვის მეორე ნახევარში აღწევს, იმაში მდგომარეობს, რომ ახლა მას უკვე მოძრავი ობიექტების თვალის გაყოლებაც შეუძლია.

4. მესამე თვეში კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი გარემოება იჩენს თავს: ბავშვს ნამდვილი „ძებნის“ უნარი უჩნდება. იგი ამა თუ იმ ხმაურის წყაროს ეძებს და, ამისდა მიხედვით, თავსა და თვალებს სხვადასხვა მიმართულებით ამოძრავებს. პრაიერის ბავშვს ეს უნარი 81-ე დღეს აღმოაჩნდა: „81-ე დღეს სასმელ ჭიქას სველი თითი გავესვი და, ამრიგად, მაღალი, ბავშვისთვის უცნობი ტონი გაისმა. ბავშვმა იმ წამსვე თავი მოაბრუნა, მაგრამ რომ ვერაფერი დაინახა, დაიწყო ძებნა და, როდესაც მიმართულება სწორად მონახა, შეაჩერა თვალები.” ჩვენი დაკვირვებით, ამ ფაქტის დადასტურება, კიდევ უფრო ადრე შეიძლება. მაგრამ, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, დამახასიათებელი იგი მხოლოდ სამიოთხი თვის ბავშვისათვისაა.

რაც შეეხება საგნებს, რომელიც ბავშვის მხედველობის არედან ერთბაშად, მოულოდნელად, ქრება, მათი თვალებით ძებნის უნარი ბავშვს გაცილებით უფრო გვიან უვითარდება: თუ რომელიმე მოძრავი საგანი ისე სწრაფად გადასცდა მხედველობის არეს, რომ თვალის გაყოლება ვერ მოესწრო, თვალის მოძრაობებს უკვე აღარ იწვევს და ბავშვი მას არ „ეძებს.“ პრაიერმა მხოლოდ მეათე თვეში შესძლო ამ უნარის დადასტურება.⁽⁶⁾

ამრიგად, ცხადად ჩანს, რომ პირველი ორი თვის განმავლობაში ბავშვს ჯერ კიდევ არ ძალუძს თავისი მხედველობის ორგანო აქტიურად წარმართოს. უნდა ვიფიქროთ, რომ უმთავრესად ჭვრეტის ინტერესის ზეგავლენით ბავშვი თანდათანობით ეჩვევა არა მარტო კისრის, არამედ თვალის კუნთების აქტიურად გამოყენებასაც და მესამესა და მეოთხე თვეში ამ მხრივ განსაკუთრებით დიდ წარმატებას აღწევს.

ამავე დროს პარალელურად თვალის ე. წ. **აკომოდაციისა და კონვერგენციის** მოძრაობებიც ვითარდება. როგორც ცნობილია, ჩვენ არა მარტო ამა თუ იმ მიმართულებით შეგვიძლია თვალის მიმართვა და გარკვეული ობიექტის **ფიქსაცია**: ამ უკანასკნელის ნათლად დასანახად

სხვაგვარი მოძრაობებიცაა საჭირო. ყოველი ხილული საგანი შეიძლება ან შორს იყოს ან ახლოს. უეჭველია, საჭირო ხდება თვალების შეგუება ანუ **აკომოდაცია** ამ მეტნაკლები სიშორისადმი.

ჩვენ ორთავე თვალით ვხედავთ: იმისათვის, რომ თვალის ბადურაზე ხილული საგნის შეთანხმებული სურათი გაჩნდეს და საგანი ორად არ მოგვეჩვენოს, ორივე თვალის მოძრაობათა კოორდინაციაა საჭირო. როდესაც ძლიერ დაშორებულ საგანს ვვკრეტთ, თვალის ღერძები თითქმის ურთიერთპარალელურ მდგომარეობაში იმყოფებიან. ხოლო, როდესაც საგანი გვიახლოვდება, მაშინ თვალების მოძრაობა შიგნით მიმართულებით ხდება აუცილებელი. ასეთ მოძრაობას **კონვერგენციას** უწოდებენ. აკომოდაცია, მაშასადამე, კონვერგენციის დახმარებით ვითარდება. ორივე მჭიდროდ არის ურთიერთთან დაკავშირებული, რასაც, როგორც სხვებიც აღნიშნავენ, თავისი ანატომიური საფუძველიც აქვს: აკომოდაციის მოძრაობები ე. წ. *musculus ciliaris*-ის საშუალებით ხდება, ხოლო კონვერგენციისა - *rectus internus*-ის საშუალებით, და საგულისხმოა, რომ ორივე ამ კუნთს *nervus Oculomotorius*-ის ერთი და იგივე ტოტი წარმართავს: აკომოდაციისა და კონვერგენციის მოძრაობები შეთანხმებულად ვითარდებიან.

თუ როგორ ხდება ეს განვითარება, ეს ჯერჯერობით საკმაოდ შესწავლილი არაა. ყოველ შემთხვევაში, სამი თვის ბავშვს აკომოდაციის მექანიზმი ჯერ კიდევ დასრულებული არა აქვს (პრაიერი). მეორე მხრივ, თვალების შეუთანხმებელი მოძრაობები, რომელიც ხშირად ახალდაბადებულისთვისაც დამახასიათებელია, სამი თვის შემდეგ აღარ გვხვდება (ბერნფელდი). მაშასადამე, ცხადია, ამ დროისათვის კონვერგენციის განვითარება საკმაოდ მაღალ დონეს უნდა აღწევდეს.

აკომოდაციისა და კონვერგენციის მექანიზმთა განვითარება მთელი პირველი წლის განმავლობაში უნდა ხდებოდეს, განსაკუთრებით კი - მესამე-მეოთხე თვეში. პრაიერის

შვილი მეთერთმეტე თვეში იყო გადამდგარი, როდესაც მან ერთხელ ნოხზე მჯდარმა იქვე ქალის თმა დაინახა; ხოლო მეორეჯერ გულდასმით თვალს ადევნებდა მხერხავს, რომელიც მისგან ოცდაათი მეტრის მანძილზე მუშაობდა. მაშასადამე, თერთმეტი თვის ბავშვს საკმაოდ განვითარებული უნდა ჰქონდეს როგორც ახლო საგანთა, ისე დაშორებულითა აკომოდაციის უნარი (ბიულერი).

3. თვალების აკომოდაციისა და კონვერგენციის მოძრაობათ საკმაოდ რთული მექანიზმი უდევს საფუძვლად. მიუხედავად ამისა, ეს მექანიზმი შედარებით ძლიერ სწრაფად ვითარდება. ბუნებრივად იბადება საკითხი: თანდაყოლილია იგი, თუ შეძენილი. სხვანაირად: თვალების მოძრაობა, რომელიც საგნის დასანახადაა საჭირო, ისეთსავე თანდაყოლილ მოძრაობათა სისტემას წარმოადგენს, როგორსაც, მაგალითად, წოვა, თუ, პირიქით, ბავშვის მიერ წინასწარ უნდა იქნეს შესწავლილი.

ეს საკითხი სხვადასხვანაირად წყდება ე. წ. ნატივისტურსა და ემპირიულ თეორიათა მიხედვით. **ჰერინგის** აზრით, „ორივე თვალის მოძრაობათა კოორდინაცია თანდაყოლილ მექანიზმს ეყრდნობა და არა გაწვრთნას. ორივე თვალი, რამდენადაც მათი მოძრაობა მხედველობას ემსახურება, ერთი მარტივი ორგანოს მსგავსად იხმარება” და თითოეული თვალისათვის ცალ-ცალკე იმპულსი როდია საჭირო, არამედ ორივე თვალი ერთისა და იმავე იმპულსით იწყებს საჭირო მოძრაობას (კოფკა). ჰერინგი, მაშასადამე, ნატივისტურ თვალსაზრისს იცავს. წინააღმდეგ ჰერინგისა, **ჰელმჰოლცი** ემპირიული თეორიის თვალსაზრისზე დგას: „მართალია, ნორმალური მხედველობის შემთხვევაში... ორივე თვალის შეთანხმებული მოძრაობა იძულებითად გვეჩვენება... მაგრამ შესაძლებელია დამტკიცდეს, რომ ამ კავშირების კანონზომიერება შეჩვევაზეა დამოკიდებულიო.”

მაშასადამე, მაშინ როდესაც ჰერინგის აზრით, სენსორულსა და მოტორულ ცენტრებს შორის თანდაყოლილი

კავშირი არსებობს და ამიტომ ბადურას ყოველი ცალკე წერტილის აგზნება მოტორული ცენტრის სწორედ იმ წერტილის აგზნებას იწვევს, რომელიც თვალის სათანადო მოძრაობისათვისაა აუცილებელი, ჰელმჰოლცის შეხედულებით, ეს კავშირი მოტორიუმსა და სენსორიუმს შორის მხოლოდ გამოცდილების, გავარჯიშების ნიადაგზე ჩნდება და თანდათანობით მტკიცდება. ამის საბუთად ჰელმჰოლცს ის ფაქტი მოჰყავს, რომ ადამიანს ვარჯიშის საშუალებით თავისი თვალების შეთანხმებული მოძრაობების - ე. წ. კოორდინაციის - დარღვევა შეუძლია. მისი აზრით, ეს სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა, თვალების მოძრაობა რომ მართლა თანდაყოლილი ყოფილიყო.

მაგრამ ჰერიინგი სამართლიანად შენიშნავს, რომ ვარჯიშის საშუალებით შეიძლება, მაგალითად, რომელიმე ოთხფეხს ორ ფეხზე სიარული ვასწავლოთ, თუმცა უდავოა, რომ მისი თანდაყოლილი მექანიზმი სწორედ ოთხფეხზე სიარულს უდევს საფუძვლად. მაშ, სრულიად ცხადია, რომ ვარჯიშის საშუალებით თანდაყოლილის ერთგვარი მოდიფიკაცია შეუძლებელი არაა და ამ მხრივ არც თვალების კოორდინაციული მოძრაობის მექანიზმი შეადგენს გამონაკლისს.

რომ ორივე თვალის მოძრაობათა კოორდინაცია თანდაყოლილია და მაშასადამე, ორივე თვალი ერთი იმპულსით მოძრაობს, ამის სასარგებლოდ შემდეგი დაკვირვებებიც ლაპარაკობს: 1) ახალდაბადებულს რომ ერთი თვალი დაუჩრდილოთ, მისი თვალების მოძრაობები მაინც კოორდინაციული იქნება, 2) სხეულის ყოველი ორმაგი ნაწილის, მაგ., ხელების ან ფეხების მოძრაობა ყოველთვის **სიმეტრიულად**, ე. ი. არა ერთისა და იმავე, არამედ ურთიერთის საწინააღმდეგო მიმართულებით ხდება, ასე ემართება არა მარტო ზრდადასრულებულს, არამედ ახალდაბადებულ ადამიანსაც. თვალები ამ მხრივ გამონაკლისს შეადგენენ: ისინი მართლა ერთი ორგანოს მსგავსად მუშაობენ: რა

მხრივაც ერთი მიიძარება, იმ მხრივ მოძრაობს მეორეც (კოფკა).

ამ მოსაზრებათა გამო დავა ემპირიზმსა და ნატივიზმს შორის ჯერ-ჯერობით ასეა გადაჭრილი: არც უკიდურესი ემპირიზმია მართალი და არც უკიდურესი ნატივიზმი - თვალების მოძრაობათა განვითარებაში თანდაყოლილ მომენტსაც აქვს მნიშვნელობა და შეძენილსაც. საკითხი ოღონდ ისაა, შტერნის თქმის არ იყოს, თუ რა უნდა მივაკუთვნოთ მასში თანდაყოლილსა და რა - შეძენილ მასალას.

მაგრამ, გარდა ნატივისტურისა და ემპირიული თეორიისა, მესამე თეორიაც არსებობს, რომელსაც საკითხის გადაჭრა თანდაყოლილი და შეძენილი ალტერნატივის გარეშე უფრო სწორად მიაჩნია. მაგალითად, **გემტალტ ფსიქოლოგიის** ერთ-ერთი მთავარი წარმომადგენელი - **კოფკა** აღნიშნავს, რომ თვალის მოძრაობებსა და ხილული საგნის თვისებებს შორის უაღრესად თვალსაჩინო შეთანხმებულობა არსებობს: თვალის მოძრაობა ხედვის დროს საგნის მდებარეობაზეა დამოკიდებული; აგრეთვე მისი კონკურენტების თავისებურებებზეც. მოკლედ, „პრინციპები, რომელნიც ჩვენი თვალების მოძრაობათ წარმართავენ, ისეთი ბუნების არიან, რომ მხედველობა ჩვენს გარშემო არსებული სივრცის რაც შეიძლება ნათელ სურათს იძლევა. საიდან ჩნდება ეს გასაოცარი ჰარმონია ჩვენი თვალების სენსორულსა და მოტორულ ფუნქციებს შორის?”

თანახმად ჩვეულებრივი შეხედულებისა, ეს ჰარმონია ორი, არსებითად ურთიერთისაგან სრულიად დამოუკიდებელი, სისტემის, თანდაყოლილისა და გამოცდილებაზე დამყარებული სისტემის, შეკავშირების ნიადაგზე ჩნდება. მაგრამ რა საბუთი გვაქვს სენსორიუმი და მოტორიუმი უთუოდ დამოუკიდებელ სისტემებად ვიგულისხმოთ? გაცილებით უფრო სწორი იქნებოდა, თუ ვიფიქრებდით, რომ ორივე აპარატი ძალიან ხშირად ერთს **მთლიან ორგანოს** წარმოადგენს, რომლისათვისაც სრულიადაც არაა სულერთი, თუ რა ხდება მის ცალკე ნაწილებში. პირიქით, რაც ერთ

ნაწილში ხდება, ის მეორეზეც ახდენს გავლენას. ამისდა მიხედვით, ჩვენი ოპტიკური ორგანო თვითრეგულაციის უნარით აღჭურვილ ორგანოს წარმოადგენს: რაც მოტორულ ნაწილში ხდება, ის სენსორულშიც იწვევს ცვლილებას და ამით კვლავ მოტორულშიც: „როდესაც ბავშვი თვალს რაიმე ხილული ნათელი წერტილისაკენ მიმართავს, უეჭველია, ეს მოძრაობა ოპტიკური სენსორიუმის ფარგლებში მომხდარი მოვლენით არის გამოწვეული. მაგრამ იგივე მოძრაობა აღნიშნული ნათელი წერტილის გადანაცვლებას იწვევს თვალის ბადურაზე და ამით სენსორული მოვლენის ცვლილებებსაც” (კოფკა).⁽⁷⁾

ჩვენ ვფიქრობთ, თვალების მოძრაობათა პრობლემისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა იმ ძირითად ტენდენციას აქვს, რომელიც, ჩვენი აზრით, ადამიანის სხვადასხვა ორგანოთა თუ ფუნქციათა ამოქმედების მოთხოვნილების სახით იჩენს თავს, მესამე-მეოთხე თვეში ეს ტენდენცია, კერძოდ, მხედველობის ამოქმედებისადმი ინტერესის სახით გვევლინება. წარმოვიდგინოთ, - ბავშვს ჭვრეტა „სწყურია” და, აი, თვალს რაიმე ნათელი საგანი ხვდება; იგი მხედველობის არეშია, მაგრამ არა პირდაპირის, არამედ, ვთქვათ, პერიფერიული მხედველობის არეში. უეჭველია, სუბიექტში ხილული საგნის ზემოქმედება უკვე ფაქტია და ამდენად მასში ერთგვარი ცვლილებაა გამოწვეული. სრულიად ცხადია, რომ სუბიექტი, რომელსაც საგნის ჭვრეტა „სწყურია”, თვალისა და თავის იმ მოძრაობას გაახორციელებს, რომელიც მასში წინასწარ გამოწვეული **ცვლილებებისა** და ორგანოს **სტრუქტურის** შესაფერისი იქნება. თვალის მოძრაობა არავითარ შემთხვევაში ოპტიკური შთაბეჭდილების უშუალო შედეგად არ შეიძლება ჩაითვალოს. ეს რომ ასე ყოფილიყო, მაშინ წინასწარ უნდა გველიარებინა, რომ გარე შთაბეჭდილება ცოცხალი ორგანიზმის ცალ-ცალკე ნაწილებზე ახდენს გავლენას და არა თვითონ ფსიქოფიზიკურად განუყოფელ მთლიანზე. უეჭველია, ასეთის რაიმეს შეწყნარება შეუძლებელი იქნებოდა. მაშასა-

დამე, ჯერ მთლიანი ორგანიზმის მთლიანი ცვლილებაა, რომელიც ჭვრეტის ინტერესის ფონზე ხდება და მერე ის ცვლილებები, რომელნიც ორგანიზმმა უნდა განახორციელოს თავის ამა თუ იმ ორგანოში, რათა თავისი ინტერესის რეალიზაცია მოახდინოს.

მაშასადამე, იძულებული ვხდებით · ვაღიაროთ, რომ თვალის მოძრაობა თავისთავად კი არ წარმოებს, არამედ გარე გამღიზიანებლის ზეგავლენით ერთგვარად მოდიფიცირებული მთლიანი ორგანიზმის მიერ ხდება, რომელიც მას თავისი აქტუალური ინტერესისა და უკვე მომხდარი მოდიფიკაციის თანახმად წარმართავს. ამ შემთხვევაში, ცხადია, თვითონ ხილული ობიექტის თვისებებს უეჭველი მნიშვნელობა ენიჭება. ცოცხალი ორგანიზმის მოძრაობათა სისტემის საოცარი შეთანხმებულობა ამ თვისებებთან მანამ საოცარი და გაუგებარი დარჩება, სანამ არ ვიგულისხმებთ, რომ ეს მოძრაობები ცოცხალი ორგანიზმის იმ მთლიანი ცვლილების ნიადაგზე ხდება, რომელიც ხილული ობიექტის ზემოქმედების შედეგად ჩნდება მასში.

4. ბავშვის პერცეპტული ინტერესი მისი სმენის რეცეპტორის ამოქმედებაშიც იჩენს თავს. მრავალი დამკვირვებელი ადასტურებს, რომ სამი-ოთხი თვის ბავშვს არა მარტო ჭვრეტა, არამედ სხვადასხვაგვარი ბგერის მოსმენაც იტაცებს. განსაკუთრებით, ადამიანის ხმა, მერე - მუსიკალური აკორდები და აგრეთვე რითმული ხმაური, დასასრულ - სხვა ბგერებიც. ლევენფელდის ექსპერიმენტებიდან ნათლად ჩანს, რომ თუ პირველი თვის განმავლობაში ბგერა, ჩვეულებრივ, უარყოფითს რეაქციას იწვევს, მეოთხე თვიდან დაწყებული - მდგომარეობა იცვლება და რაც დრო გადის (მერვე თვემდე მაინც), დადებითი რეაქციის მით უფრო ხშირი მოწმენი ვხდებით. ამავე შედეგს იძლევა ჩვეულებრივი დაკვირვებაც: ბავშვი რომ ტიროდეს და რაიმე საკმაოდ ძლიერი ბგერა გაიგონოს, იგი დროებით მაინც გაჩუმდება. საგულისხმოა, რომ **კომპეიერის** თქმით „ბგერა

თავისთავად”, როგორც მხოლოდ ბგერა, მესამე-მეოთხე თვიდან ხდება სასიამოვნო.⁽⁸⁾

თავისთავად იგულისხმება, სმენის ინტერესი ბგერის რეცეპტორის ხშირი ამოქმედების იმპულსად იქცევა და ბავშვი თანდათანობით მის აქტიურ გამოყენებას ეჩვევა.

როგორც ბიულერიც აღნიშნავს, აქტიური სმენა არ არის ისეთ მექანიზმებთან დაკავშირებული, რომ მისი განვითარების გათვალისწინება ისე ადვილად შეიძლებოდეს, როგორც მხედველობისა. როდესაც რისამე აქტიური გაგონება გვსურს, ჩვეულებრივ, ბგერის წყაროსაკენ ვიხრებით და მას ყურს ვუახლოვებთ. ერთი სიტყვით, ვცდილობთ, ისეთი მდგომარეობა ავირჩიოთ, რომ ბგერის ტალღები განსაკუთრებით ადვილად წვდნენ ჩვენს სმენის ორგანოს. ამასთან ერთად, მეტადრე დაძაბული სმენის შემთხვევაში, სათანადო კუნთის საშუალებით სმენითი დაფის დაჭიმვასაც ვახერხებთ.

როგორ და როდის აღწევს ბავშვი თავისი სმენის რეცეპტორის აქტიური გამოყენების შესაძლებლობას, ძნელი სათქმელია, რომ ეს საკმაოდ ადრე იწყება, ამის შესახებ უკვე ზემოთ გვქონდა საუბარი. ჩვენ გვახსოვს, რომ ბავშვი შედარებით ადრე იწყებს მოსმენილი ბგერის წყაროს ძებნას. მართალია, პირველსა და, შეიძლება, მეორე თვეშიც ეს მხოლოდ შემთხვევით და გამონაკლისის სახით ხდებოდა; სამაგიეროდ, მესამე-მეოთხე თვეში იგი უკვე ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა.

5. რაც შეეხება სხვა რეცეპტორებს, ისინი, როგორც ჩანს, შედარებით უფრო გვიან ვითარდებიან: სუნისა და გემოს რეცეპტორთა აქტიური გამოყენება ზრდადასრულებულ ადამიანსაც შედარებით იშვიათად უხდება, ხოლო, რაც შეეხება შეხების რეცეპტორს, მისი მნიშვნელობა, განსაკუთრებით, პირველი ნახევარი წლის ბოლოს იჩენს თავს. მაგრამ აქ მასზე არ შევჩერდებით, რადგანაც მის შესახებ შემდეგ თავში საგანგებოდ გვექნება საუბარი.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ბავშვის ცნობიერების მეორე ხანა იმ დროიდან იწყება, როდესაც მისი სოლიფსური, არადიფერენცირებული ძილის მსგავსი, მდგომარეობა ირღვევა და მის წინაშე **ობიექტი** ისახება; როდესაც, მაშასადამე, პირველად იღვიძებს მისი **ცნობიერება**. ბავშვის არსება იმწამსვე ამ ახალი სინამდვილისაკენ იხრება: მისი ცხოვრების მთავარ შინაარსს პირველ თვეებში, პერცეპტული ინტერესი, განსაკუთრებით კი, **ჭვრეტისა** და სმენის ინტერესი შეადგენს: ბავშვის თვალი და ყური ობიექტური სინამდვილისაკენ არის მიმართული; შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ბავშვი, ყოველ პრაქტიკულ ინტერესს მოკლებულ, სრულიად კონტემპლატურ არსებად იყოს გადაქცეული, რომელიც წმინდა თეორიულის ან ესთეტური თვალთა ჭვრეტს სინამდვილეს. ყოველ შემთხვევაში, ახალი სინამდვილე, რომელიც ახალდაბადებულ ორგანიზმში აქამდე უმთავრესად უარყოფით, შოკურ რეაქციას იწვევდა, ახლა ბავშვის პერცეპტული ინტერესის საგნად და როგორც ჩანს, სიამოვნების განცდის უშრეტ წყაროდ იქცევა.

6. რა თანამიმდევრობით ვითარდება პერცეპტული ინტერესი, ეს ძნელი დასადასტურებელი არაა:

ცნობილია, რომ მხედველობისა და სმენის აქტიური გამოყენება მეორე თვიდან იწყება. მაგრამ სმენის ინტერესი წლოვანობის წინსვლასთან ერთად კლებულობს, ხოლო მხედველობის - ძლიერდება, სანამ მეხუთე თვეში პირველს არ წამოეწევა; ამის შემდეგ პირველობა უკვე მას ეკუთვნის. მაშასადამე, განვითარების დინამიკა მხედველობის დომინანტური მდგომარეობის შექმნისკენაა მიმართული.

7. რას აძლევს ბავშვს ეს ინტენსიური კონტემპლაცია? რაში უნდა ვიგულოთ მისი ნამდვილი აზრი და მნიშვნელობა? ერთი რამ ჩვენ უკვე ვიცით: სახელდობრ ის, რომ პერცეპტული ინტერესი ადამიანის ერთ-ერთი ძირითადი ინსტინქტის გამოვლენაა და ამდენად ბავშვის კონტემპლა-

ცია, მისი ჭვრეტა და სმენა, ამ ინსტინქტის დაკმაყოფილების აქტს წარმოადგენს.

მაგრამ ამასთან მეორე გარემოებაცაა დაკავშირებული: რეცეპტორების ხშირი და მრავალმხრივი მოქმედება მათ განვითარებას იწვევს. ეს გარემოება კი უზრუნველყოფს მათი გამოყენების შესაძლებლობას მომავალში, როდესაც ორგანიზმს გარესამყაროს მრავალფეროვან მოვლენებთან საკუთარი ძალებით მოუხდება ანგარიშის გასწორება. გარდა ამისა, ამ ხანას უშუალო, აქტუალური ბიოლოგიური მნიშვნელობაც აქვს: მხედველობისა და სმენის ფუნქციების განვითარება შესაძლებლობას აძლევს ბავშვის უმწეო ორგანიზმს გარე გამღიზიანებელთა ზემოქმედებას სათანადო რეაქციებით უპასუხოს. მაგალითად, ვთქვათ, ბავშვი დედას ხედავს, ხედავს ძუძუს ან გრძნობს შეხებას ლოყაზე. ეს სიგნალი ხდება იმისათვის, რომ მან სათანადო მოძრაობები დაიწყო: მოემზადოს ძუძუს საჭმელად, გაიწიოს დედისაკენ და სხვ. ასეთსავე სიგნალობას უწევს მას მოზრდილის აღქმაც: იმის მიხედვით, თუ როგორია ამ უკანასკნელის მანიპულაციები, ის ბავშვში შესაფერის რეაქციებს იძლევა, ერთი სიტყვით, ბავშვის პერცეპტულ ფუნქციათა განვითარებას აქტუალური მნიშვნელობაც აქვს, და ეს იმ სიგნალებისადმი შეჩვევაში მდგომარეობს, რომელთა საპასუხოდაც მისი ბიოლოგიურად აუცილებელი ფუნქციების ამოქმედება ხდება საჭირო.

V. ტაცების ხანა

1. ცნობილია, რომ, როდესაც ცხოველი რამეს ხედავს, იგი იმწამსვე გარკვეულ რეაქციას იძლევა: თუ საჭმელს ხედავს, მაშინვე მისკენ მიიწევს, თუ საშიშს რამეს - საბრძოლოვლად ან გასაქცევად ემზადება. ერთი სიტყვით, ცხოველს მხოლოდ პრაქტიკული დამოკიდებულება აქვს ყველა გამდიზიანებელთან, რომელიც მისი აქტუალური მხედველობის არეში იმყოფება.

ჩვენ ვნახეთ, რომ 3-5 თვის ბავშვის საქციელი ანალოგიურ შემთხვევებში სხვაგვარია: ბავშვი ჭვრეტს მის წინ გაშლილ ობიექტურ სამყაროს და ნიშანს არ იძლევა იმისას, რომ მისი დაპყრობა, ხელში ჩაგდება და მისი საშუალებით თავისი ბიოლოგიური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილება უნდოდეს. ამ მხრივ იგი სულ არ ჰგავს ცხოველს.⁽⁹⁾

მაგრამ არსებობს არა ერთი გამდიზიანებელი, რომლის მიმართაც ბავშვი სხვაგვარად იქცევა: პირზე რომ ძუძუ მიადო, ბავშვი პირს წაავლებს მას და წოვას დაუწყებს; ასევე ექცევა იგი ყველაფერს, რაც კი ამა თუ იმ მიზეზით მის ტუჩებს ეხება. განსაკუთრებული ადგილი ამ მხრივ მისი საკუთარი სხეულის ნაწილებს უკავია, უწინარეს ყოვლისა, რასაკვირველია, ხელს, რომელსაც ჯერ კიდევ ახალდაბადებულობის ხანაში ეტყობა პირის მიმართულებით მოძრაობის გარკვეული ტენდენცია; როდესაც, შემთხვევით, იგი პირს მოხვდება, ბავშვი მის წოვას იწყებს.⁽¹⁰⁾ მეორე თვის ბოლოს, როდესაც ხელის გზა პირისაკენ უკვე თითქმის საბოლოოდ გათელილია, როდესაც ბავშვს უკვე ყოველი მდებარეობიდან შეუძლია ხელის პირთან მიტანა, საკუთარი თითების ან მომუჭული ხელის წოვა ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა. ბავშვის იმპულსურ მოძრაობათა შორის, როგორც ვიცით, ფეხების მოძრაობებსაც აქვთ ადგილი. არის

შემთხვევები, რომ ხელი მის ფეხს ხვდება. მაშინ ბავშვი მაგრად ეჭიდება მას და პირისაკენ სწევს. შედეგი ფეხის პირთან მიტანა და ხშირად მისი წოვაც.

ამრიგად, ბავშვს უკვე საკმაოდ ადრე უჩნდება ყველა იმ ობიექტების დაუფლებისა და მათი საწოვად გამოყენების ტენდენცია, რომელნიც მის განკარგულებაში იმყოფებიან, როგორც, მაგალითად, საკუთარი სხეულის ნაწილების და, უწინარეს ყოვლისა, ხელისა და, შემთხვევით, აგრეთვე ფეხისაც.

ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ გარე ობიექტთა დაუფლების მათი - ასე ვთქვათ - თავისად ქცევის ტენდენცია ბავშვს თავიდანვე მოცემული აქვს.

განსაკუთრებით საგულისხმო აქ ის არის, რომ ეს ტენდენცია პირთან მიტანისა და მოწოვის აქტში პოულობს დაკმაყოფილებას. უნდა ვიფიქროთ, რომ ეს ის პრიმიტიული, ის ერთადერთი ფორმაა დაუფლებისა, რომელიც, პირველ რიგში, ცხოველისათვისაა დამახასიათებელი და რომელიც თავის საბოლოო განხორციელებას ჭამის აქტში პოულობს. როგორც ჩანს, იგი ადამიანის ცხოვრების პირველ საფეხურზე ჯერ კიდევ საკმაოდ წმინდა სახითაა დაცული. თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ არც ზრდადასრულებულის, კულტურული ადამიანისათვისაა იგი სულ უცხო: არის შემთხვევები, რომ განსაკუთრებით ძლიერი დაუფლების სურვილი კბენის ან შეჭმის ყრუ ტენდენციის სახით იჩენს თავს, რის სიმბოლურ ნაშთსაც, მაგალითად, კოცნა წარმოადგენს.

ასეა თუ ისე, ყოველ შემთხვევაში, დადასტურებულად უნდა ჩაითვალოს, რომ ბავშვს უკვე თავიდანვე აქვს ერთგვარი დაუფლების მოთხოვნილება და იგი შეხების აღმძვრელ გამღიზიანებელთა მიმართ იჩენს თავს: საკმარისია მის ხელს, ლოყას ან ტუჩს შეეხო, რომ იმწამსვე მისი დაუფლების რეაქციებმა იჩინოს თავი. ამიტომაც, რომ ბავშვი პირველ თვეებში ყველაფერს, რაც ხელში მოხვდება, დაუყოვნებლივ პირისაკენ მიაქანებს. ამ გამღიზიანებელ-

თა მიმართ იგი, შეიძლება ითქვას, ნამდვილი **სენსო მოტორული არსებაა**, მაგრამ ეს მდგომარეობა უცვლელი არ რჩება. არის შემთხვევები - განსაკუთრებით, მესამე-მეოთხე თვეებში - რომ ბავშვი რამდენიმე ხანს ამა თუ იმ ობიექტის მარტო შეხებით კმაყოფილდება, თითქოს მის მთავარ ინტერესს **ამჟამად** თვითონ შეხება წარმოადგენდეს. თავისთავად, მაშასადამე, მას შეხების მიმართაც ისეთივე პერცეპტუალი ინტერესი უჩნდება, როგორიც ჭვრეტისა და სმენის მიმართ აქვს.

მაგრამ მდგომარეობა მალე იცვლება და მეხუთე-მეექვსე თვეში შეხებასთან დაკავშირებით კვლავ მოტორული მხარე დგება პირველ რიგში. ბავშვს ჭვრეტა და სმენა, როგორც ასეთი, აღარ აკმაყოფილებს. მასში ახალი მოთხოვნილება იღვიძებს, რაც იმაში იჩენს თავს, რომ ამიერიდან მას, რასაც თვალი ხედავს, ყველაფრის ხელში ჩაგდება და დაუფლება სწადია. იწყება ახალი ხანა ბავშვის ცხოვრებაში, რომელიც, **სიგიზმუნდის** შემდეგ, **ტაცების** ხანის სახელწოდებითაა ცნობილი.

მაგრამ როგორ შეუძლია მას ამ ახალი მოთხოვნილების დაკმაყოფილება? თვალი ხომ მარტო იმას არ ხედავს, რაც უშუალოდ ეხება ბავშვის სხეულს: იგი შორეულ საგნებსაც ჭვრეტს. მაშ როგორ უნდა მოახერხოს მან ამ საგანთა ხელით შეხება, ხელში ჩაგდება და პირთან მიტანა? იგი ხომ ერთ ადგილას უძრავად წევს და თავისი სხეულის სივრცეში თავისუფლად ამოძრავება სრულიად არ შეუძლია! პერცეპტუალი ინტერესის ზეგავლენით მან იმას მაინც მიაღწია, რომ თავს თავისუფლად ხმარობს: კისრის კუნთები მას ახლა უკვე საკმაოდ განვითარებული აქვს. ახალი მოთხოვნილების - დაუფლების მოთხოვნილების ზეგავლენით მას ახლა სხეულის დანარჩენი ნაწილებიც უნდა განუვითარდეს და პირველ რიგში, რასაკვირველია, ის ორგანო, რომელსაც ამ მოთხოვნილების გამო ყველაზე უფრო ხშირად დასჭირდება ფუნქციობა, სახელდობრ, ხელები. ჩვეულებრივ, აქ ოთხ განსხვავებულ საფეხურს ადასტურებენ:⁽¹¹⁾

I საფეხურს ის ხანა შეადგენს, როდესაც ბავშვი ხელების **იმპულსურ** მოძრაობებს იძლევა. აქ, რა თქმა უნდა, სრულიად ზედმეტია მათი **აქტიური გამოყენების** შესახებ ლაპარაკი. სამაგიეროდ უეჭველია, რომ ამ იმპულსურ მოძრაობებს, როგორც უკვე თავის ადგილასაც გვქონდა აღნიშნული, ხელების ფუნქციონალური განვითარებისთვის აქვთ დიდი მნიშვნელობა.

II საფეხური მაშინ იწყება, როდესაც ხელის სხვადასხვა მოძრაობათა შეხებით გამღიზიანებელს უკავშირდება: ხელში ჩადებული საგნები რამდენიმე ხნით ხელში რჩება; მერე იგი კვლავ ძირს ვარდება: ბავშვი ხელს კიდებს ყველაფერს, რაც ხელში უვარდება, იქნება ეს რაიმე უცხო ობიექტი, თუ საკუთარი სხეულის რომელიმე ნაწილი. როგორც ჩანს, ეს იმ ხანის დასაწყისია, რომელიც შეხების პერცეპტულ ინტერესს შეიცავს.

III საფეხურზე ჩვენ უკვე ხელების ახალ მოძრაობასთან გვაქვს საქმე. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ამ მოძრაობას თავიდანვე გარკვეული, აქტიურად არჩეული მიმართულება ჰქონდეს დასახული: ბავშვის ხელებს ახლა პირის მიმართულებით მოძრაობის ტენდენცია ახასიათებს. ხშირია შემთხვევები, რომ ეს მიზანი ვერ სრულდება: ხელი პირის ნაცვლად ხან ცხვირს ხვდება, ხან ლოყასა და ხან თვალს. ბერნფელდს **დიქს**-ის ერთი ცდა მოჰყავს, საიდანაც ასკვნის, რომ ხელების მოძრაობას მართლა გარკვეული, მტკიცედ არჩეული მიზანი აქვს და რომ ეს მიზანი ბავშვის პირია და არა სხვა რამ: „მე მოვაცილე მისი ხელი პირს და ერთ ხანს ხელში დავიჭირე, მერე გავეშვი. ბავშვმა ისევ პირისაკენ წაიღო ხელი. იგივე განმეორდა არა მარტო იმ დღეს, არამედ შემდეგ დღეებშიც“.¹² ბერნფელდის აზრით, აქ უეჭველად ახალ გარემოებას აქვს ადგილი: ბავშვი რომ ხელებს ამოძრავებს, ეს მიტომ კი არ ხდება, რომ თვითონ მოძრაობა იძლევა სიამოვნებას, როგორც ეს, მაგალითად, იმპულსურ მოძრაობათა შესახებ შეიძლება ითქვას, არამედ აქ სიამოვნების წყაროდ რაღაც სხვა უნდა ვიგულის-

ხმოთ: ბავშვს რომ ხელი მუდამ პირისაკენ მიაქვს, სიამოვნებას, ალბათ, თვითონ მოძრაობა კი არა, ამ მოძრაობის მიზნის მიღწევა, ხელის პირში ჩადება უნდა იძლეოდესო, ამბობს იგი. ცნობილია, რომ, თუ ბავშვს შემთხვევით რაიმე საგანი ჩაუვარდა ხელში, ამ უკანასკნელთან ერთად იგიც პირისაკენ მიექანება.

IV. დასასრულ, მეოთხე საფეხური მაშინ იწყება, როდესაც ხელის მოძრაობაში მხედველობაც იწყებს მონაწილეობის მიღებას. ეს სწორედ ის ხანაა, რომელიც აპერცეპტული ინტერესის პერიოდის შემდეგ დგება და ე. წ. **ტაცების ხანის** სახელწოდებით არის ცნობილი. მდგომარეობა მოკლედ ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: თუ წინა საფეხურებზე, რომლებიც არსებითად მოსამზადებელ საფეხურებად უნდა ჩავთვალოთ, ხელი მხოლოდ იმას წვდებოდა, რასაც შემთხვევით მოხვდებოდა და შემდეგ ამას პირისაკენ მიაქანებდა (III); ახლა მდგომარეობა იმ მხრივ იცვლება, რომ ხელი აღარ უცდის ასეთ შემთხვევას: იგი აქტიურად მიისწრაფვის გარე ობიექტისაკენ, აქტიურად ეხება და წვდება მას და პირისაკენ მიაქანებს.

2. თავისთავად იგულისხმება, - ამ შემთხვევაში საკმაოდ რთული აქტი დგას ჩვენს წინაშე: რასაც წინათ თავისთავადი, დამოუკიდებელი ღირებულება ჰქონდა, ახლა ახალ, მის გარე არსებულ ღირებულებას, ექვემდებარება. მაშასადამე, სხვადასხვა, აქამდე დამოუკიდებელი მომენტის, შეკავშირება და ერთ მთლიან ქცევად გარდაქმნა ხდება. სახელდობრ, წინათ, როგორც ვიცით, ჭვრეტას ბავშვისათვის სრულიად დამოუკიდებელი აზრი ჰქონდა: ბავშვი ჭვრეტდა მიტომ, რომ ეს თავისთავად იყო მისთვის მიმზიდველი. გარდა ამისა, ბავშვი ხელში მოხვედრილ ობიექტს ეხებოდა, იმიტომ რომ შეხება თავისთავად იყო მისთვის საინტერესო; ანდა, მას ხელს უჭერდა და პირისაკენ მიაქანებდა, იმიტომ რომ პირში ჩადება და წოვა ან ლოკვა თავისებურ კმაყოფილებას ჰგვრიდა მას. ახლა კი მდგომარეობა არსებითად იცვლება: ყველა ეს დამოუკიდებელი აქტი - ჭვრეტა,

ხელის შეხება და მოჭერა, პირისაკენ წაღება და ლოცვა, რომელთაგანაც თითოეულს თავისი აზრი ჰქონდა, ურთიერთს უკავშირდება და ერთ ქცევის აქტად - **ხელის ტაცებად** იქცევა.

უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ყველა ეს აქტი ერთი მოთხოვნილების ნიადაგზე არიან გაერთიანებულნი და ამდენად ერთსა და იმავე მიზნის ნაწილობრივს, ურთიერთის დამხმარე აქტებს წარმოადგენენ. რა არის ეს მოთხოვნილება, ეს მიზანი, რომელიც ტაცების მთლიან ქცევას უდევს საფუძვლად?

ბავშვი ხედავს საგანს: მარტო შეხედვა მას არ აკმაყოფილებს; პირიქით, საგნის დანახვა რაღაც ტენდენციას აღძრავს მასში, რის შედეგადაც იგი დანახულ საგანს ხელით სწვდება, პირისაკენ ეწევა და ბოლოს ლოცვას უწყებს. უეჭველია, უკანასკნელი ნაწილობრივი აქტი, რომლითაც ქცევა სრულდება; განსაკუთრებით ნათლად გვიჩვენებს, თუ ბავშვის რა მოთხოვნილებასთან გვაქვს აქ საქმე. როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, რაიმე ობიექტის პირში ჩადება ამ ობიექტის დაუფლების, მიხედვით საბოლოოდ თავისად ქცევის უტყუარ ნიშანს წარმოადგენს.⁽¹³⁾ მაშასადამე, მთელი ტაცების აქტის აზრი ახლა ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: ბავშვი არ კმაყოფილდება გარე ობიექტის ჭვრეტით; ახლა მას მისი ხელში ჩაგდება, მისი სრული დაუფლება სწადია: ობიექტის შემჩნევას, მის დანახვას ამიერიდან მხოლოდ იმდენად აქვს აზრი, რამდენადაც ამით რაღაც დასაუფლებელს, ხელში ჩასაგდებას პოულობს.

თავისთავად იგულისხმება, ტაცების აქტი, რომელიც, ამრიგად, რამდენიმე დამოუკიდებელი აქტის გაერთიანებას წარმოადგენს, მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეიძლება წარმატებით დასრულდეს, თუ სუბიექტს თავიდან ბოლომდე ერთი და იგივე ძირითადი მოთხოვნილება - დანახულ ობიექტის დაუფლება - აქვს მხედველობაში. თუ ესე არ არის, მაშინ ტაცების მთლიანი ქცევა ვერ განხორციელდება და იგი კვლავ ნაწილობრივ აქტებად დაიშლება. მაგალითად,

ვთქვათ, ბავშვი რაიმე საგანს ხედავს, მისი ხელში ჩაგდებას სურვილი უჩნდება და ხელს წევს მისკენ, მაგრამ ამ დროს ხელი სხვა რამეს ხვდება, იგი რეფლექტორულად ეჭიდება მას და პირისაკენ მიაქანებს. უეჭველია, განზრახული ქცევა აქ ვერ განხორციელდა. ანდა, მაგალითად, ბავშვმა რომ შენიშნულ ობიექტს ხელი დაავლო, მისი ყურადღება თვითონ ხელმა მიიქცია; ამ შემთხვევაში საგანი მას შეუმჩნეველად ხელიდან უვარდება (შ. ბიულერი).

3. არის თუ არა ამის მიხედვით ტაცების ქცევაში, გარდა იმისა, რომ იგი ბავშვის პერცეპტული ინტერესის დამოუკიდებლობის აღკვეთას წარმოადგენს, კიდევ ისეთი რამ, რაც ახალის მხრივ ახასიათებს ბავშვის განვითარებას? როგორც დაკვირვებული ანალიზიდან ჩანს, უეჭველად არის. რას ტაცებს ხელს ბავშვი თავისი განვითარების წინა საფეხურებზე? რასაკვირველია, მხოლოდ იმას, რაც ხელში ხვდება. მისი მოძრაობები, მაშასადამე, შემთხვევითი ხასიათისაა და ამიტომ ბავშვის ქცევა ყოველთვის ასეთსავე შემთხვევით ხასიათს ატარებს. მართალია, ზოგჯერ აქტიური ძებნის შემთხვევებიც გვხვდება: მაგალითად, ბავშვი ბგერის წყაროს ეძებს, მაგრამ ასეთი შემთხვევები გამონაკლისს შეადგენენ. გარდა ამისა, ეს „ძებნა“, ჯერ ერთი, შედარებით მარტივი შემადგენლობისაა: იგი თავისა და თვალების ამა თუ იმ მხრივ მოძრაობით ამოიწურება; და მეორე, პირველ თვეებში ბავშვს იგი წამსვე ავიწყდება, როგორც კი სხვა რაიმე თვალსაჩინო გამღიზიანებელი იმოქმედებს მასზე. სულ სხვაა ტაცების ქცევა: შემთხვევით მოქმედი გამღიზიანებლის ზემოქმედება, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, არა თუ არ იწვევს, არამედ არღვევს კიდევ მას. იგი ერთი ცენტრალური მოთხოვნილების ნიადაგზე ჩნდება და მის შესასრულებლად ამ მოთხოვნილების თავიდან ბოლომდე უცვლელად დაცვაა აუცილებელი.

ამრიგად, ტაცების ქცევა სუბიექტის ნამდვილ აქტივობას ითხოვს; იგი ისეთ მოძრაობათა სისტემაა, რომელთა გასაერთიანებლად მათი განუწყვეტელი რეგულაციაა სა-

ჭირო. ეს რეგულაცია, რა თქმა უნდა, თვით სუბიექტიდან უნდა გამომდინარეობდეს. მაშასადამე, ცხადია, ტაცების პერიოდში, რომელიც, ჩვეულებრივ, განსაკუთრებით მეხუთესა და მეექვსე თვეებს ახასიათებს, ბავშვი თვითონ ხდება თავისი მოძრაობების წარმმართველი. შეიძლებოდა გვეთქვა, რომ იგი თავისი ქცევის ნამდვილ **სუბიექტად** იქცევა (ბერნფელდი და შ. ბიულერი). ეს პირველი ჩანასახია ადამიანის „მე“-სი, - პირველი ჩანასახია იმ სპეციფიკური ადამიანური ძალის ე. წ. ნებისყოფისა, რომელიც შესაძლებლობას ქმნის ჩვენი ქცევა შინაგან თუ გარეგან გამღიზიანებელთა შემთხვევით ზეგავლენით კი არა, შეგნებული, წინასწარ გაზომილი განზრახვით განისაზღვროს.

ამრიგად, პერცეპტული ინტერესის ხანასა და ტაცების ხანას შორის უეჭველი შინაგანი კავშირი მყარდება: პერცეპტული ინტერესის ხანაში ბავშვი ობიექტის მონაცემთა ჭვრეტიტაა გატაცებული; მას, როგორც ჩანს, თვითონ ჭვრეტა აინტერესებს, როგორც ასეთი. შემდეგ ხანაში მისი ქცევა ჭვრეტის ობიექტის ფლობის იმპულსით განისაზღვრება. მაგრამ საგულისხმო აქ სწორედ ისაა, რომ ეს ქცევა წარმატებით მხოლოდ იმ შემთხვევაში სრულდება, თუ სუბიექტს თავიდან ბოლომდე სწორედ ეს ობიექტი აქვს მხედველობაში და არა სხვა რამ. ისე გამოდის, თითქოს პირველი ხანა მეორის აუცილებელ წინა საფეხურს წარმოადგენდეს, თითქოს პირველ ხანაში ბავშვი ობიექტის თავისებურების გათვალისწინებას ეჩვეოდეს, რათა შემდეგ, მეორე ხანიდან დაწყებული, ერთი გარკვეული ობიექტით ხელმძღვანელობა შეიქნეს შესაძლებელი.

4. რა თანამიმდევრობით ხდება ამ მნიშვნელოვანი ფუნქციის განვითარება, ეს, როგორც ბერნფელდიც აღნიშნავს, არაა საკმარისად შესწავლილი. ყოველ შემთხვევაში, უეჭველია, რომ ბავშვი ჯერ კიდევ მეოთხე თვეში ახერხებს საკმაოდ მტკიცედ ამა თუ იმ საგნის ხელის წავლებას, თუ იგი საკმაოდ მოხერხებულ ადგილასაა. მაგრამ ძლიერ მალე ამას ეჩვევა: იქვე გვერდით ან მის უკან მდებარე ობიექტ-

ტებისაკენაც მიაქვს ხელი და იჭერს მათ. ამისათვის მას, რა თქმა უნდა, ზედატანის საჭირო მიმართულებით მიმოხვრის უნარი ეხმარება და იგიც განუწყვეტლივ სარგებლობს ამით. მერე ამას ხოხვაც ერთვის: პირველ ხანებში ბავშვი ორივე ხელით სარგებლობს, ერთდროულად, მაგრამ მალე მეექვსე თვეში, ცნობილ დაკვირვებათა თანახმად, ცალი ხელის (ბერნფელდის თანახმად თავიდანვე მარჯვენა ხელის) ხმარებაზე გადადის. თითების კოორდინაციული მოძრაობა და მათი მიზანშეწონილი გამოყენება საბოლოოდ თითქმის მეშვიდე-მერვე თვიდან ხერხდება (შინი) მანამდე კი უმთავრესად დიდი თითი და ოთხი დანარჩენი თითი ერთად იხმარება, თითქოს ბავშვს ორი თითი ჰქონდეს მხოლოდ (ბერნფელდი). ასე ვითარდება ტაცების აქტი, რომელიც, როგორც უკვე ზემოთაც იყო აღნიშნული, ხუთი-ექვსი თვის ბავშვისათვის უკვე დამახასიათებელ და გაბატონებულ ნიშნად იქცევა.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ მეორე-მესამე თვეში ახალდაბადებულის წმინდა სუბიექტური მდგომარეობის ფარგლები ირღვევა და მის წინაშე სრულიად ახალი, მის გარეთ არსებული ობიექტური სინამდვილე დგება. ეს გარემოება მასში არსებითს ცვლილებას იწვევს: თუ წინათ ბავშვი თითქოს ყოველი გარეგამდობიანების ზეგავლენას გაურბოდა, მას ყოველთვის უარყოფითი რეაქციით უპასუხებდა; ახლა, პირიქით, მთელი თავისი არსებით ამ გამდობიანებისაკენ იხრება. მესამე-მეოთხე თვის განმავლობაში მისი ქცევა განსაკუთრებით ამ გამდობიანებელთა ძიებით და აქტიური ჭვრეტით განისაზღვრება, ხოლო მეხუთე-მექვსე თვეში - მათი აქტიური დაუფლებით. თუ წინათ იგი, ასე ვთქვათ, „თეორეტიკულად“ იპყრობდა გარე სამყაროს, ახლა იგი „პრაქტიკულად“ იჭრება მასში და მის დამორჩილებას ცდილობს.

VI. სხეულის მოტორიკის დაუფლება

როგორც თავიდანვე აღვნიშნეთ, ყველაფერ ამას კვალ-დაკვალ ბავშვის სხეულის განვითარებაც სდევს თან. თუ პერცეფციის ხანა კისრისა და, განსაკუთრებით, თვალის კუნთების განვითარებას იძლევა შედეგად, ახლა, პირველ რიგში, ხელისა და შემდეგ მთელი სხეულის კუნთების განვითარება დგება; ბავშვი მალე ჯდომას, ფოფხვას და ბოლოს, ფეხზე დგომასაც სწავლობს. უნდა ითქვას, რომ სხეულისა და მისი ორგანოების აღნიშნული განვითარება მხოლოდ იმას იძლევა, რაც მის სტრუქტურულ თავისებურებაში მოიპოვება. შტერნი ასეთ განვითარებას **მომწიფებას** უწოდებს. ამის მიხედვით, უფრო სწორი იქნება, თუ ვიტყვით, რომ ამ პერიოდის ერთ-ერთ, განსაკუთრებით თვალსაჩინო, ნიშანს ბავშვის სხეულის მომწიფების საკმაოდ ინტენსიური პროცესი შეადგენს.

1. განვიხილოთ, როგორ მიმდინარეობს ჩვენს პერიოდში ეს პროცესი:

ბავშვის პერცეპტული ინტერესის, ისე როგორც ტაცების მოთხოვნილების უკეთ დასაკმაყოფილებლად, რა თქმა უნდა, სხეულის მდგომარეობას დიდი მნიშვნელობა აქვს. უძრავად, პასიურად ერთ ადგილზე მწოლიარე ბავშვი მარტო იმ ობიექტების ჭვრეტითა და ტაცებით უნდა დაკმაყოფილდეს, რომელნიც შემთხვევით მისი მხედველობის ან წვდომის არეში არიან მოთავსებულნი. ობიექტურ სინამდვილეში უფრო შორს შეჭრის ტენდენცია უკეთ იქნებოდა დაკმაყოფილებული, ბავშვს რომ როგორმე სივრცის გადალახვაც შესძლებოდა. და აი, გადამწყვეტ ნაბიჯს ამ მხრივ სწორედ ჩვენს პერიოდში ადგამს ბავშვი.

ხელების ნებაყოფლობითი მოძრაობის შემდეგ ყველაზე უფრო ადრე ჯდომას სწავლობს და ამით საკმაოდ აფარ-

თოებს იმ საგანთა წრეს, რომლის ჭვრეტა და ტაცება მისთვის შესაძლებელი ხდება. ჯდომა ადამიანის ორგანიზმის თანდაყოლილ სტრუქტურას ემყარება: სათანადო სახსრები და კუნთები, რომელნიც ჯდომის აქტში ღებულობენ მონაწილეობას, თან ახლავს ადამიანის ორგანიზმს. ჯდომის სწავლა ამ ორგანოების ანატომიურ მომწიფებასა და ფუნქციონალურ ვარჯიშზეა დამოკიდებული. დიქსი აღნიშნავს, რომ ბავშვი უკვე მესამე თვიდან იწყებს ჯდომის ცდას. ჩვენი დაკვირვებით, ეს ზოგჯერ უფრო ადრეც ხდება, მაგრამ რეგულარულად მხოლოდ მესამე თვიდან იწყება. ისე, როგორც სხვა შემთხვევებშიც, ბავშვს აქაც ხელს უწყობენ, მას ისეთ გარემოს უქმნიან, რომ ეს ახალი ცდაც გაუადვილდეს: მას ყოველნაირად ეხმარებიან და მეხუთე თვეში ბავშვს უკვე დაუხმარებლად შეუძლია ჯდომა.

„200 დღის ბავშვი მარჯვენა ხელს ჰკიდებს თავისი საბავშვო ეტილის კიდეს და - ენერგიულად წამოიწევა: ძალისხმევისაგან სულ ერთიანად გალურჯ-წითლდება, თვალები ცრემლებით ენამება, პირის კუთხეები ქვემოთ აქვს დაშვებული – და აი, იგი მიზანს აღწევს: ის თავისუფლად ჯდება, უზურგ-საყრდენოდ”.⁽¹⁴⁾

ამრიგად, ექვსი თვის ბავშვს უკვე საკმაოდ თავისუფლად შეუძლია ჯდომა. ოღონდ დამოუკიდებლად დაჯდომის ძალა ჯერ კიდევ არ შესწევს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, თითქოს ეს უნარი ყველა ბავშვს ერთდროულად უვითარდებოდეს. ისე, როგორც სხვა შემთხვევებშიც, ბავშვის გარემოს, სახელდობრ, მისი მოვლის წესებს, აქაც განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს. პრაიერი ამბობს, რომ ჯდომის უნარის მომწიფებაზე ძალიან დიდ გავლენას ახდენს „მახლობლების ნაადრევი ცდები ბავშვის ხელოვნურად დაჯდომის გამოწვევისა, წაბაძვა ერთად მოზარდი დამძებისა, უპატრონობა და მოუვლელობა”.⁽¹⁵⁾

ამის შემდეგ ბავშვი ფოფხვას სწავლობს და შემდეგ დგომასა და სიარულსაც; ასე, რომ პირველი წლის ბოლოს მისი ლოკომოტორული აპარატი იმდენად განვითარებუ-

ლია, რომ მას შეუდარებლად შორს შეუძლია შეიჭრას ობიექტურ გარესამყაროში და ამრიგად, ცვალოს და აფართოოს მასზე მოქმედ გარე გამდიზიანებელთა წრე.

2. განსაკუთრებით აღსანიშნავი მისი ლოკომოტორული აპარატის მომწიფების პროცესში ის არის, რომ პირველი წლის ბოლოს მას უკვე შეძენილი აქვს ადამიანის სპეციფიკური უნარი ვერტიკალურად ორ ფეხზე დგომისა და ამრიგად ხელების განთავისუფლებისა ლოკომოტორული ფუნქციისაგან. როგორ ხდება ლოკომოტორული აპარატის თანდათანობითი განვითარება? შევჩერდეთ ჯერ ფოფხვაზე. როგორც დიქსი აღნიშნავს, მისი დასაწყისი შემდეგში უნდა ვეძიოთ: ხუთი კვირის ბავშვი მუცელზეა დაწოლილი, და, აი, იგი ცდილობს მიაწვეს ფეხით რასმე მტკიცეს და ოდნავ მაინც წაიწიოს წინ. ამას შემდეგ, იმავე დიქსის მოწმობით, ბავშვი ცდილობს ხელებით მიაწვეს რასმე და, ამგვარად, უკან გახობდეს. ეს ქცევა განსაკუთრებით ხშირად პირველი წლის მეორე ნახევარში მეორდება, მეტადრე იმ შემთხვევებში, როდესაც ბავშვი კარგ გუნებაზეა ხოლმე. აქ ახალი ისაა, რომ ბავშვი თავისუფლად ბრუნდება ერთი მხრიდან მეორეზე ანდა, გულდაღმა თუ წევს, გულაღმა გადატრიალებას ახერხებს, მერვე თვეში იგი ნამდვილ ფოფხვას იწყებს და საგულისხმო ისაა, რომ ახლა მუხლებზეც კი დგება და არა მარტო უკან, არამედ წინაც შეუძლია გაიწიოს.

შეიძლება ითქვას, ფოფხვას აქ ჯერ კიდევ არა აქვს ობიექტური მიზანი: ბავშვს იგი თავისთავად გვრის სიამოვნებას. ასეთი ობიექტური მიზნისათვის ფოფხვის გამოყენება მხოლოდ მე-9 თვიდან იწყება: ბავშვი მიფოფხავს, რათა ხელი სტაცოს საგანს; მაშასადამე, ფოფხვას ამ შემთხვევაში ტაცების მიზნით მიმართავს. შემდეგში ფოფხვა ბავშვის თავისთავად მისწრაფებას შეადგენს და ეს მე-II თვემდე გრძელდება, როდესაც იგი უპირატეს ადგილს უკვე დგომასა და სიარულის ცდებს უთმობს.

3. რაც შეეხება ფეხზე დგომის განვითარებას, მის დასაწყისს დიქსი მე-4 თვეში ადასტურებს. ამ დროიდან იგი თანდათანობით ვითარდება და მე-6 თვეში სრულიად გარკვეულ სახეს ღებულობს. „ახლა ბავშვს ჯდომას ფეხზე გაჩერება ურჩევნია და ამასთან ერთად სიხარულის ბგერებს იძლევა“. მე-9 თავის დასაწყისში უკვე იმდენად მომწიფებულია დგომის უნარი, რომ ბავშვი საკმაოდ ხანს სკამზე დგას, ოღონდ, რასაკვირველია, ხელები საზურგეზე აქვს მოკიდებული. იმავე თვეში პირველად ხერხდება დამოუკიდებლად წამოდგომაც. მე-11 თვეში, დასასრულ, ბავშვი უკვე თავისუფლად ადგომასა და ხელების დაუხმარებლად ფეხებზე დგომას ახერხებს. ამასთან ერთად სიარულის უნარიც მწიფდება (ბერნფელდი).

დიქსის მოწმობით, ექვსთვენახევრის ბავშვს რომ მკლავებში მოკიდო ხელი და ისე დააყენო, რომ მისი ფეხები ოდნავ ეხებოდნენ იატაკს, იგი ფეხის გადადგმის მოძრაობებს დაიწყებს, თითქოს მიდიოდეს. სპეციალისტთა სიტყვით, ეს დაკვირვება ყველა ძუძუს ბავშვის მიმართ დასტურდება. მერვე თვიდან დაწყებული, ეს მოძრაობები ბავშვისათვის განსაკუთრებული სიამოვნების წყაროდ იქცევა. თავისუფლად ფეხზე დგომის უნართან ერთად ბავშვი ახლა უკვე გავლასაც ახერხებს. საგულისხმოა ის სიფრთხილე, რომელიც დაცემის შიშთან უნდა იყოს დაკავშირებული და რომლითაც ბავშვი გავლის ცდებს აკეთებს; საგულისხმოა ეს, განსაკუთრებით, იმიტომ, რომ იგი თავიდანვე იჩენს თავს უკვე მანამდე, სანამდე ბავშვი მართლა დაეცემოდეს და რასმე იტკენდეს. ალბათ, ამ სიფრთხილით აიხსნება, რომ ბავშვი სიარულის დაწყების პირველ დღეებში როდი ეცემა პირველად, არამედ უფრო გვიან, მას შემდეგ, რაც სიარული შედარებით უკვე გვარიანად აქვს შესწავლილი: დიქსის ბავშვი 398-ე დღეს დაეცა პირველად, თუმცა ერთი წლის რომ შესრულდა, მას უკვე საკმაოდ თავისუფლად შეეძლო გავლა.

პირველ ხანებში სიარული თავისთავად არის ბავშვისათვის სასიამოვნო და ამდენად მისთვის დამოუკიდებელ ღირებულებას წარმოადგენს. მაგრამ მალე იგი ტაცების მიზნისათვის გამოიყენება; დიქსი აღნიშნავს, რომ უკანასკნელ შემთხვევაში იგი ყოველთვის შემდეგ ოთხ მომენტს შეიცავს: „1. ბავშვი რომელიმე მისთვის საინტერესო ობიექტის ფიქსაციას ახდენს; 2. სიხარული და სურვილი მოანათებენ მისი თვალებიდან; 3. იგი ხელებს იშვერს საგნისაკენ; 4. დასასრულ, ეძებს დასაყრდნობ წერტილს და მიდის წინ მარჯვედ და სწრაფად”.

ამრიგად, პირველი წლის ბოლოსათვის ბავშვი უკვე იმდენად ფლობს თავის სხეულს, რომ მას ფეხზე თავისუფლად დგომა და ადგილის გადანაცვლებაც შეუძლია, ლოკომოციის ფუნქციონალური ინსტინქტი, რომელიც, იმპულსურ მოძრაობათა სახით იმთავითვე იყო ბავშვის ქცევაში წარმოდგენილი, პირველი წლის უკანასკნელ თვეებში ტაცების ტენდენციას ექვემდებარება და ლოკომოტორული აპარატისა და მისი ფუნქციის მომწიფებას განსაკუთრებით აჩქარებს.

VII. აღქმის გენეზისი

ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი დგას ჩვენს წინაშე, რომლის განუხილველად ბავშვის შემდეგი განვითარების შესწავლა ძნელი იქნებოდა. ესაა საკითხი ბავშვის აღქმის შესახებ.

მართლაცდა, ბავშვის წინაშე რომ ობიექტური სინამდვილე დგება, ბავშვი რომ მთელი თვეების განმავლობაში მისი ჭვრეტით არის გატაცებული და შემდეგ სრულიად გარკვეული გარეთ მიმართული მოძრაობის საშუალებით მის დაუფლებას ცდილობს, ხომ არ ნიშნავს ეს, რომ იგი იმ თავითვე ისევ აღიქვამს ამ ობიექტურ სინამდვილეს, როგორც ჩვენ?

1. ჩვენ ვიცით: ახალდაბადებული ბავშვისთვის წმინდა სუბიექტური, ასე ვთქვათ, „სოლიფსური“ მდგომარეობაა დამახასიათებელი, და ობიექტური სინამდვილის აღქმის შესახებ, აქ რა თქმა უნდა, სრულიად ზედმეტია ლაპარაკი. მაგრამ გარე გამღიზიანებლები ხომ ახალდაბადებულის ორგანიზმზეც მოქმედებენ! ჩვენ ვიცით, რომ მისი რეაქციები ისეთია, რომ გამღიზიანებლის თვისობრივ თავისებურებას თითქმის არავითარ ანგარიშს არ უწევენ - არც მაშინ, როდესაც მათ, განსაკუთრებით, დიდი ინტენსივობა ახასიათებს, და არც მაშინ, როდესაც ეს ინტენსივობა არც ისე დიდია. პირველ შემთხვევაში, როგორც ვიცით. არასპეციფიკური შოკური რეაქცია ხდება, მეორეში - აგრეთვე არასპეციფიკური რეცეპტორთა ფუნქციონალური ამოქმედების რეაქცია. ორივე ამ რეაქციის ჯგუფის არა სპეციფიკურობა, მათი ინდიფერენტულობა გამღიზიანებელთა თვისობრივ თავისებურებისადმი ნათლად გვიმტკიცებს, რომ ორგანიზმს მათი განსხვავებული ბუნების აღქმასთან საქმე არა აქვს. სამაგიეროდ, ორგანიზმის რეაქცია, რომელიც უფრო

ხშირად ნეგატიური ხასიათისაა, გვიჩვენებს, რომ მისი თვითმყოფი, შეუშფოთველი მდგომარეობა ირღვევა და, გამლიზიანებელთა ზემოქმედების შემთხვევებში განსხვავებულ, როგორც ჩანს, უარყოფით მდგომარეობას უთმობს ადგილს. ამრიგად, სრულიად არადიფერენცირებული, ყოველგვარს გარკვეულ შინაარსს მოკლებული, ძილის მაგვარი მდგომარეობა დროგამოშვებით და მცირე ხნით იცვლება. ასეთ შემთხვევებში იგი ფხიზლობის მდგომარეობას უახლოვდება და ამდენად ჩვეულებრივი ძილისებური მდგომარეობისაგან განსხვავდება. ეს უკვე პირველი დიფერენციაციაა, რომელიც ახალშობილი ბავშვის მდგომარეობაში იჭრება.

ამასთან ერთად, სიფხიზლის მდგომარეობაც ყოველთვის ერთნაირი არაა: ძუძუს წოვის ან თბილ წყალში ბანაობის, ან ხელ-ფეხის იმპულსური მოძრაობის დროს იგი სხვაგვარია და რაიმე ძლიერი ხმაურის, ტკივილის ან ძალით გაღვიძების დროს კიდევ სხვაგვარი. ეს გარემოება ბავშვის მდგომარეობაში კიდევ უფრო შორს მწვდომი დიფერენციაციის არსებობის მაჩვენებელია.

ერთი სიტყვით, რაც დრო გადის, ახალდაბადებული ბავშვის მდგომარეობა მით უფრო ხშირად სცილდება თავის ჩვეულებრივს პირველად ნორმალურ დიფუზიურ სახეს და ახალი ფორმით გვევლინება.

2. როდის ხდება პირველად ეს ძირითადი ხასიათის ცვლილება ბავშვის არსებაში? ამ საკითხს მაინცდამაინც დიდი მნიშვნელობა არა აქვს: უეჭველია, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება მან ძლიერ ადრე იჩინოს თავი, მეორე შემთხვევაში კი უფრო გვიან. თანამედროვე ფსიქოლოგიური კვლევა, რომელსაც ეს საკითხი განსაკუთრებით აინტერესებს, თანდათანობით იმ აზრს ადგება, რომ პრიმიტიული აღქმის შემთხვევებს ახალდაბადებულობის ხანაშიც შეიძლება ჰქონდეს ადგილი.” ასე, მაგალითად, თანახმად კანესტრინის ცნობილი გამოკვლევისა, უკვე შვიდი წლის ბავშვი სხვაგვარ რეაქციას იძლევა დედის ჩურჩულზე

და სხვაგვარს - უცხო ადამიანისაზე: მაშინ, როდესაც პირველი, როგორც ეს მისი ტვინის აქტივობის მრუდიდან ჩანს, ერთგვარ დამამშვიდებელ გავლენას ახდენს მასზე, მეორე – სრულიად შეუმჩნეველი რჩება.⁽¹⁷⁾ ყოველ შემთხვევაში, სამი კვირის ბავშვი მაინც ადამიანის ხმის გაგონებაზე წოვის მოძრაობას იწყებს (ჰეტცერი და ტუდორ-ჰარტი).

ამრიგად, ბავშვის აღქმის შემთხვევები შეიძლება ახალდაბადებულობის ხანაშიც შეხვდეს ადამიანს. მაგრამ აქ ამას ყოველთვის შემთხვევითი ხასიათი აქვს და, რასაკვირველია დამახასიათებლად არ შეიძლება ჩაითვალოს.

სამაგიეროდ, მესამე თავიდან აღქმის შემთხვევები სრულიად ნორმალურ მოვლენად იქცევა. საგულისხმოა, რომ ამ დროიდან (მეოთხე თვიდან) ბავშვს უკვე ცხრა მთავარი ფერის ურთიერთისაგან გარჩევის ძალა შესწევს.⁽¹⁸⁾ გარდა ამისა, ამავე ასაკის (5 თვიდან) ბავშვი საგნებს ფორმის მიხედვითაც განასხვავებს: ბავშვი რომ ოთხკუთხედი ფორმის ბოთლიდან მიაჩვიო წოვას და შემდეგ ეს ბოთლი სხვა ფორმის ბოთლებთან ერთად მიაწოდო, დაინახავთ, რომ იგი ადვილად არჩევს მას დანარჩენთაგან. ფოლკელტის დაკვირვების მიხედვით, ახლა მას შემდეგი ფორმების გარჩევა შეუძლია: ოთხკუთხედის, სამკუთხედის, ოვალურისა და ჭიანურის ფორმისა.⁽¹⁹⁾

3. მაგრამ განა შეიძლება აქედან დავასკვნათ, რომ ბავშვის აღქმა - 3,4 თვიდან მაინც - ისეთივეა, როგორც დიდი ადამიანის აღქმა? რასაკვირველია, არა. ძლიერ საგულისხმოა, რომ ბავშვის აღქმის პირველი შემთხვევა, რომელიც კანესტრინის მეშვიდე დღეს აქვს დაფიქსირებული, სრულიად გარკვეული შინაარსისა და ხასიათისაა. როგორც დავინახეთ, იგი **დედის ხმის** აღქმას წარმოადგენს. ეს ფაქტი მრავალმხრივ არის საყურადღებო. ჯერ ერთი: ბავშვი რომ თავისი პირველი აღქმის აქტს მარტო ძუძუს ჭმევის სიტუაციასთან დაკავშირებით არ ახდენდეს, მაშინ რატომ უცხო ადამიანის ხმასაც არ უნდა გამოეწვია მასში ასეთივე ეფექტი! უნდა ვიგულისხმოთ, რომ საქმე აქ სწორედ ბავ-

შვის მოვლის, განსაკუთრებით კი – ჭმევის სიტუაციაშია, ე. ი. ისეთ სიტუაციაში, რომელიც მის **ცხოველ მოთხოვნილებასთან** არის დაკავშირებული და დანარჩენი სიტუაციებისაგან სწორედ ამ სიცხოველით განსხვავდება. მეორე, რაც ამ ფაქტიდან გამომდინარეობს, ბავშვის აღქმის ხასიათისა და თავისებურებისათვისაა დამახასიათებელი. მართლაცდა, განა შეიძლება ითქვას, რომ ამ შემთხვევაში საქმე მართო ბგერის განცდასთან გვაქვს! უეჭველია, არა. მართო ბგერა ბავშვისთვის არ არსებობს: წინააღმდეგ შემთხვევაში მას უცხო ადამიანის ბგერაზედაც უნდა მოეცა სათანადო რეაქცია. ძირითადი მის აღქმაში **მთლიანი სიტუაციაა, ის მთლიანი შთაბეჭდილება** თუ შეიძლება ასე ითქვას, რომელსაც მთელი სიტუაცია ქმნის. ამიტომაა, რომ რეაქციას ნაწილობრივი მომენტი - ბგერა თავისთავად - კი არ იძლევა, არამედ **დედის ხმა**, როგორც კომპლექსური მთლიანი.

ეს გარემოება შესაძლებლობას გვაძლევს ბავშვის პირველი აღქმის ბუნება უფრო ზედმიწევნით დავახასიათოთ.

ჩვენ ვხედავთ, რომ იგი მხოლოდ იმ შემთხვევაში ჩნდება, როდესაც ბავშვის ორგანიზმს რაიმე გარკვეული მოთხოვნილება მიმართავს გარე სამყაროსაკენ. ამ უკანასკნელის ზემოქმედება, რამდენადაც იგი აღნიშნულ მოთხოვნილებასთანაა დაკავშირებული და მისი დაკმაყოფილების სიტუაციას წარმოადგენს, ბავშვის ორგანიზმზე მთლიან შთაბეჭდილებას ახდენს და მასში როგორც მთლიანში იწვევს ცვლილებას. ამასთან ერთად რეცეპტორები, რომელნიც შესატყვის გამღიზიანებელთა ზემოქმედებას უკვე იმ თავითვე თავისი თანშობილი სტრუქტურით არიან შეგუბულნი, ამ სიტუაციისაკენ მიმართებიან: ჩნდება სათანადო ფენომენები - ბგერა, ფერი, გემო, სუნი, რომელნიც მოცემული სიტუაციის ზემოქმედებით გამოწვეული, მთლიანი ფსიქოფიზიკური მოდიფიკაციის ნიადაგზე ერთდებიან და ამ სიტუაციის ნიშნებად თუ თვისებებად განიცდებიან. ასე ჩნდება აღქმა.

როგორც ვხედავთ, მთავარი და ძირითადი აქ გარე სიტუაციის ზეგავლენით შექმნილი მთლიანი მდგომარეობის მოდიფიკაციაა. არსებითად ეს მოდიფიკაცია, რომ გრძნობის ორგანოთა ფუნქციებს, ე. წ. შეგრძნებებს, ერთი მთლიანის ნიადაგზე აერთიანებს და, ამრიგად, მათ გარედან მომდინარე ფენომენებად აქცევს. უნდა ვიფიქროთ, რომ გარესამყარო ცნობების განვითარების პირველ საფეხურებზე, როდესაც იგი მხოლოდ არადიფერენცირებულ, დიფუზიურ ზემოქმედებას ახდენს ცოცხალ ორგანიზმზე, მარტო ამ მთლიანი მოდიფიკაციის სახით გვეძლევა, მაგრამ მას შემდეგ, რაც მას შეგრძნება დაერთვის, მასში სათანადო ობიექტური ვითარება აისახება და, ამისდა მიხედვით და ამის გამო, მისი შინაარსის დიფერენციაცია იწყება: მას ობიექტისაკენ მიმართული შინაარსი უჩნდება.

ამრიგად, რთული სიტუაციის ზემოქმედებით გამოწვეული მდგომარეობის ნიადაგზე შესაძლოა, მაგალითად, სიტყვა „დედა“ აღმოცენდეს, რომელიც სუბიექტს გარედან მომდინარე ხმის თვალსაჩინო სახით ეძლევა „დედა“, მაშასადამე, მთელი სიტუაციის მიერ გამოწვეული მთლიანი მდგომარეობაა, რომელიც ერთ შემთხვევაში ბგერის ფენომენით არის წარმოდგენილი, მეორეში - ფერის ან რომელიმე სხვა მხედველობითი ფენომენით, მესამეში - შეიძლება, სუნის ან გემოს ფენომენითაც.

მესამე-მეოთხე თვეების მიმდინარეობაში, როდესაც ბავშვისთვის გადამწყვეტ როლს პერცეპტული ინტერესი ასრულებს, აღქმის განვითარების პროცესი სწრაფი ნაბიჯით მიდის წინ. თანდათანობით მის ორგანიზმს და, განსაკუთრებით, მის გრძნობის ორგანოებს არა მარტო ჭმევის სიტუაცია მიმართავს თავისაკენ, არამედ ხშირად სხვა სიტუაციის გამღიზიანებლებიც. პირველ ხანებში აქ მთავარი ადგილი ისევ ადამიანსა და მის ქცევას ეკუთვნის. ბავშვის პირველი აღქმები ადამიანთან არის დაკავშირებული. მაგრამ მალე იგი გარე საგნების აღქმასაც ახერხებს. ჩვენ დავინახეთ, რომ თითოეული აღქმული ობიექტი, უწინარეს

ყოვლისა, იმ მთლიანი შთაბეჭდილების სახითაა წარმოდგენილი, რომელსაც განსაზღვრულ სიტუაციაში ეს ობიექტი იწვევს მასში და შემდეგ ერთი რომელიმე გრძნობადი ფენომენის შეგრძნების შინაარსის სახითაც. მაგალითად, განსაზღვრული მთლიანი მდგომარეობის გამომწვევი **ხმა**: „დედაა“, ხოლო მეორე მდგომარეობის გამომწვევი შეიძლება სხვა რამ ობიექტი იყოს.

აღქმის შემდეგი განვითარება იმაში მდგომარეობს, რომ ჯერ მისი ძირითადი ბირთვის - მთლიანი მდგომარეობის - შინაარსის თანდათანობითი დიფერენციაცია ხდება: იგი მარტო ერთი გრძნობადი ფენომენის მატარებლად როდი რჩება, არამედ ორის, სამისა და მეტისაც. ამრიგად, ბავშვს აღქმული ობიექტი მრავალი გრძნობადი თვისების მატარებლად ევლინება; ხდება ობიექტის შინაარსის დიფერენციაცია, დიფუზიური. მთლიანობის დანაწევრება, ჩნდება დანაწევრებული მთლიანობა, ე. წ. **გეშტალტი**. - მეორე მხრივ, განვითარება იმაში იჩენს თავს, რომ სუბიექტის ამ მთლიან მდგომარეობას გრძნობადი შინაარსი თანდათანობით შორდება და სულ უფრო და უფრო მეტ დამოუკიდებლობას იძენს: დიდი ადამიანის აღქმისათვის უკვე განსაზღვრული სიტუაციის ნიადაგზე გამოწვეულ მთლიან მოდიფიკაციას იმდენი მნიშვნელობა აღარა აქვს, რამდენიც გრძნობად მასალას, შეგრძნებათა კომპლექსს, რომელიც აღქმის შინაარსში შედის. ყოველ შემთხვევაში, მაშინ, როდესაც - სუბიექტურად მაინც - პირველი იჩრდილება, მეორე - სულ უფრო და უფრო ნათელი ხდება.

ამრიგად, ბავშვის აღქმა საკმარისად განსხვავდება დიდის აღქმისაგან.

4. რას აძლევს ბავშვის აღქმას ტაცების პერიოდი? უნდა ვიფიქროთ, რომ მისი მნიშვნელობა საკმაოდ დიდია. მხედველობა და სმენა შორიდან აღქმული ფუნქციებია. ამიტომ მათ მიერ მიწოდებული მასალა, ბავშვის განვითარების დასაწყის ფაზაში მაინც, არ შეიძლება იმდენად მტკიცე და ნათელი იყოს, რომ აღქმის შინაარსის დიფერენციაციას სა-

ფუძვლად დაედოს. რა თქმა უნდა, მხედველობის თუ სმენის შინაარსთა სიმტკიცე და სინათლე მჭიდროდ არის დაკავშირებული იმ გარემოებასთან, თუ რა მნიშვნელობის სიტუაციის გამღიზიანებლებს წარმოადგენენ და ამის გამო რამდენად ინტენსიურად არის სუბიექტი მათდამი მიმართული. მაგრამ თუ ამ მომენტს კონსტანტად ვიგულისხმებთ, მაშინ ახლო რეცეპტორების უპირატესობა (ე. ი. რეცეპტორების, რომელნიც უშუალოდ ეხებიან გამღიზიანებელ ობიექტს, როგორც მაგალითად შეხების, გემოს, სუნის რეცეპტორები) მათთან შედარებით უდავო ფაქტად უნდა ვადიაროთ.

ამ უკანასკნელთა შორის პირველი ადგილი, რასაკვირველია, შეხების რეცეპტორს ეკუთვნის. ტაცება სწორედ აქტიური შეხების შესაძლებლობას იძლევა; მაგრამ, გარდა ამისა, იგი იმდენად აახლოებს სუბიექტს გამღიზიანებელ საგანთან (ბავშვი საგანს პირში იღებს), რომ მისი გემოსი და სუნის, ისე როგორც მხედველობითისა და სმენითი თვისებების, უკეთ გათვალისწინების შესაძლებლობას აძლევს. ამრიგად, ტაცება ობიექტის მრავალმხრივი და ინტენსიური ზემოქმედების პირობებს ქმნის და ამდენად ჭვრეტის და სმენის ნიადაგზე დაწყებულ აღქმას უფრო გარკვეულ შინაარსს აძლევს.

მეორე მხრივ, ტაცება, უწინარეს ყოვლისა, მოტორულ აქტს წარმოადგენს; მოტორიკას კი, საზოგადოდ, ყოველი აღქმისათვის უაღრესი მნიშვნელობა აქვს, განსაკუთრებით კი, საგანთა ფორმის აღქმისათვის, შეიძლება ითქვას, რომ თვალით და ყურით ისე, როგორც სხვა რეცეპტორებით მიღებულ შინაარსს, გარკვეული ფორმის საგანში მხოლოდ ჩვენი მოძრაობები და, უწინარეს ყოვლისა, ხელის მოძრაობები აერთიანებს. შ. ბიულერი აღნიშნავს, რომ „ფორმის შეთვისება კვალდაკვალ საკუთარი მოძრაობების გაფორმებასთან ერთად ხდება“.⁽²⁰⁾ აქ, ალბათ, განსაკუთრებული მნიშვნელობა სხვადასხვა ორგანოების ფუნ-

ქციობის შეთანხმებულობას, მათ. კოორდინაციას უნდა მი-
ეკუთვნოს.

VIII. მეხსიერების განვითარების დასაწყისი

1. მეხსიერების ძირითადი ფუნქცია გამოცდილების დაგროვებაა და ამისდა მიხედვით გარემოს მრავალ გამღიზიანებელთა ზემოქმედების მიმართ მიზანშეწონილ რეაქციათა შერჩევა და შეთვისება.

მაშასადამე, მეხსიერების ზეგავლენით, რაიმე გამღიზიანებლის განმეორებითი ზემოქმედების შემთხვევაში, სუბიექტის რეაქცია მის მიმართ იცვლება და უმჯობესდება.

იბადება კითხვა, იწვევს თუ არა გაღიზიანების განმეორება ახალდაბადებულის რეაქციაში რაიმე ცვლილებას.

„ახალდაბადებული მედეა სამი დღისაა. ვრეკავ ზარს. ეს ბავშვის შეკრთომის რეაქციებს იწვევს. ცოტა ხნის შემდეგ ისევ ვრეკავ ზარს: იგივე რეაქციები, ცოტა შესუსტებული. მესამედ განმეორება უკვე არავითარ თვალსაჩინო ეფექტს არ იძლევა”.

რას ვხედავთ აქ. განსაზღვრული გაღიზიანება პირველად გარკვეულ შეკრთომის რეაქციას იწვევს, ბოლო განმეორების შემდეგ - თითქმის აღარავითარს, თითქოს ბავშვმა გამღიზიანებელი იცნო და რაკი მასში საშიში ვერაფერი დაინახა, აღარც უპასუხა მას სათანადო რეაქციით. გამოდის, თითქოს გამღიზიანებლის ცნობა უკვე სამი დღის ბავშვს შეეძლოს, თითქოს მეხსიერება - თუნდ ცნობის სახით - უკვე მასაც ჰქონდეს.

მაგრამ ამას ბევრი რამ ეწინააღმდეგება და, უწინარეს ყოვლისა, ის ფაქტი, რომ ახალდაბადებულს ჯერ კიდევ აღქმის უნარიც არა აქვს საკმარისად განვითარებული. მაშ როგორ უნდა აიხსნას რეაქციის ცვლილების ეს ფაქტი?

როგორც სამართლიანად აღნიშნავს შ. ბიულერი, გაღიზიანების განმეორებითმა ზემოქმედებამ შეიძლება ორი მხრივ გამოიწვიოს ცვლილება ორგანიზმში: 1) გაღიზიანე-

ბის ხშირი განმეორების გამო შეიძლება ორგანიზმი დაიღალოს. ეს გარემოება იმაში იჩენს თავს, რომ გამლიზიანებლის ზემოქმედებით გამოწვეული რეაქციები თანდათანობით სუსტდება და ბოლოს, შეიძლება სრულიად აღიკვეთოს; 2) გამლიზიანებლის ხშირი განმეორების გამო, შეიძლება ორგანიზმი **მიეჩვიოს** მას და, მაშასადამე, მეორესა და მესამე შემთხვევაში ისეთივე რეაქცია არ მოგვცეს, როგორც პირველ შემთხვევაში. სრულიად უეჭველია, რომ რეაქციათა ცვლილება, როგორც დადებითობის, ისე მიჩვევის შემთხვევაშიც, სუბიექტის **ცნობიერი** ჩარევის გარეშე ხდება: იქაცა და აქაც რეაქციათა რეგულაციას ორგანიზმის ბიოლოგიური სისტემა წარმოადგენს.

მაშასადამე, შესაძლებელი ყოფილა ორგანიზმის ცხოვრებაში ისეთ შემთხვევებსაც ჰქონდეს ადგილი, რომ გამლიზიანებლის განმეორებითი ზემოქმედება რეაქციათა ცვლილებას იწვევდეს, მაგრამ ამას მეხსიერებასთან, როგორც ფსიქიკურ მექანიზმთან, არავითარი კავშირი არ ჰქონდეს.

თუ ეს ასეა, მაშინ სრული უფლება გვაქვს ვიფიქროთ, რომ ახალდაბადებულის რეაქციათა შეცვლა გამლიზიანებლის განმეორებითი ზეგავლენის შემთხვევებში, როგორც წესი, **ცნობის აქტს** კი არა, სწორედ ასეთს ფსიქიკის გარეშე მიმდინარე პროცესს უნდა წარმოადგენდეს.

2. ეს რომ ასეა, განსაკუთრებით კარგად შ. ბიულერის ერთი ცნობილი ექსპერიმენტული გამოკვლევებიდან ჩანს.⁽²¹⁾

ექსპერიმენტატორი ერთ ხუთი დღის ბავშვს უცხო სასტვენის ხმას აძლევს გამლიზიანებლად. სტვენა 30 წამი გრძელდება. შედეგი ასეთია:

პირველ მიწოდებაზე ბავშვი შემდეგ რეაქციებს იძლევა: მკაფიო უსიამოვნების მოძრაობები, ხელების ერთბაშად აწევა, თავის უკან გადაგდება, შუბლის შეჭმუხნა, პირის დამანჭვა, თვალების დახამხამება, უსიამოვნების ბგერები: რეაქცია გრძელდება 9”.

მეორე მიწოდებაზე: სავსებით იგივე რეაქციები 8”.

მესამე მიწოდებაზე: სავსებით იგივე რეაქციები 19”.

მეოთხე მიწოდებაზე: სავსებით იგივე რეაქციები 9”.

იგივე ცდა განმეორებულ იქნა 10 ბავშვზე (ასაკი 5-დან 30 დღემდე) და შედეგი თითქმის იგივე იქნა მიღებული. სამაგიეროდ 6 თვის ბავშვის რეაქციები სულ სხვაგვარი აღმოჩნდა:

პირველ მიწოდებაზე იგი შემდეგ რეაქციას იძლევა: შიშის კივილი, უკმაყოფილო მოძრაობა. 35”.

მეორე მიწოდებაზე: უკმაყოფილო მოძრაობა, უკმაყოფილების გამოხატულება. 20”.

მესამე მიწოდებაზე: ეტყობა, უსმენს. უკმაყოფილების არაფერი ჩანს. ყურადღების მცირე ნიშნები. 15”.

მეოთხე მიწოდებაზე: დაინტერესებული იხედება ბგერის მიმართულებით.

ეს ორივე რეაქცია, რომ შევადაროთ ურთიერთს, დავინახავთ, თუ რაოდენ დიდად განსხვავდება ექვსი თვის ბავშვი ახალდაბადებულისგან. მაშინ, როდესაც ეს უკანასკნელი, რამდენჯერაც უნდა განმეორდეს სტვენა, როგორც თვისობრივად, აგრეთვე ხანგრძლივობის მხრივაც ყოველთვის ერთსა და იმავე რეაქციას იძლევა, ექვსი თვის ბავშვი უკვე მეორე განმეორების შემდეგ გვიპასუხებს განსხვავებული რეაქციით. ამასთან ერთად მისი რეაქციის ხანგრძლივობაც კანონზომიერად იცვლება: გარდა იმისა, რომ იგი გაცილებით უფრო დიდია, ვიდრე ხუთი დღის ბავშვის რეაქციის ხანგრძლივობა, აღსანიშნავია, რომ ყოველი ახალი განმეორების შემდეგ იგი თანდათანობით მცირდება. რეაქციის ხასიათის ცვლილებას გარკვეული მიმართულება აქვს: თავში იგი **ნეგატიურ** ხასიათს ღებულობს და მეოთხე მიწოდების შემდეგ უკვე ნამდვილი **აქტიური ინტერესის** რეაქციად იქცევა. სრულიად ცხადია, რეაქციის განმეორება ბავშვისათვის უადგილოდ არ იკარგება: იგი მას ცნობს და მეოთხე მიწოდების შემდეგ უკვე სპეციალური ყურადღების საგნად აქცევს. უნდა ვიფიქროთ, განსაკუთრებული მნიშვნელობა სწორედ ამ უკანასკნელ გარემოე-

ბას აქვს: იგი გვიჩვენებს, რომ ბავშვი გამდიბიანებლის უკეთ აღსაქმელად, მის, ასე ვთქვათ, ახლო გასაცნობად ემზადება. ეს ცვლილება გამდიბიანებლის მიმართ, როგორც ვიცით, განსაკუთრებით მესამე თვიდან ახასიათებს ბავშვს. მაშასადამე, ბავშვის მეხსიერების პირველი ამოქმედების მომენტიც, დაახლოებით, ამავე დროისათვის უნდა ვიგულოთ.

ვ. შტერნი რამდენიმე შემთხვევას აღგვიწერს, საიდანაც შეიძლება დავასკვნათ, თითქოს უკვე სამი თვის ბავშვს ცნობის შეჭველი უნარი ჰქონდეს.

მაგალითად, ეს დაკვირვება: „როდესაც ბავშვმა წოვა გაათავა, მე ხელში ავიყვანე (ბავშვს ეს მდგომარეობა ძალიან უყვარს)! ის-ის იყო მან გაღიმება დაიწყო, მაგრამ, რადგანაც იგი ამ დროს უცნობ ქალს ვუჩვენე, მან ტუჩები ძირს ჩამოუშვა და საცოდავი ყვირილი მორთო (უფრო საცოდავი, ვიდრე ჩვეულებრივი)”⁽²²⁾

უნდა ვიფიქროთ, რომ ბავშვი უკვე კარგად არჩევს ნაცნობს უცნობისაგან. შემდეგ თვეში ჩაწერილი დაკვირვებიდან ჩანს, რომ ბავშვი ყველა ნაცნობ სახეს უღიმის, ხოლო უცნობის მოულოდნელ დანახვაზე ტირის. კიდევ უფრო ადრე (მესამე თვეში) ანალოგიური ფაქტი შ. ბიულერმა დაადასტურა.⁽²³⁾

იბადება კითხვა: საიდან მომდინარეობს ბავშვის ეგოდენ განსხვავებული რეაქცია უცნობისა და ნაცნობის ზემოქმედების შემთხვევებში. რას ემყარება ე. წ. ცნობის ფაქტი.

ჩვენი დროის მეცნიერების აზრით, საქმის მდგომარეობა ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: „ბავშვში შემდეგი ცნობიერი პროცესი როდი ხდება: ეს სახე სწორედ იმას ჰგავს, რომელიც წინათაც მინახავს, ხოლო ის არასოდეს არ მინახავსო, ვინაიდან მას არც წარსულის მოგონების ძალა შესწევს და არც შედარებისა, საზოგადოდ. ბავშვს ამ შემთხვევაში სრულიად არავითარი ცნობიერი მიმართება არა აქვს წარსულისადმი. წინანდელი მრავალგზისი, განმეორებითი აღ-

ქმები დედის სახისა მხოლოდ იმით ახდენენ მასზე გავლენას, რომ ხელახალ აღქმას თავისებურ **გრძნობით** იერს აძლევენ, რომლის მიხედვითაც იგი ერთგვარი სიამოვნების გრძნობით არის აღბეჭდილი ე. წ. „ნაცნობობის თვისობრიობით“ (ჰეფდინგ).⁽²⁴⁾

მაშ ასე განმეორებითი ზემოქმედება ერთისა და იმავე ობიექტისა აადვილებს მის აღქმას, იგი ერთგვარი ემოციური იერით აღიბეჭდება, რომელსაც მეცნიერებაში **ნაცნობის** თვისობრიობას უწოდებენ და რომლის მიხედვითაც იგი არსებითად განსხვავდება ყოველი ახალი ობიექტის აღქმისაგან. როგორც ჩანს, ელემენტარული **ცნობის** უნარი უკვე მესამე თვიდან აქვს ბავშვს. რასაკვირველია, რაც დრო გადის, იგი სულ უფრო და უფრო ვითარდება. პირველი წლის განმავლობაში ეს განვითარება, უმთავრესად, ე. წ. **ლატენტური** ხანის გახანგრძლივებას ეხება. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვი არა მარტო მაშინ ცნობს ობიექტს, თუ იგი ხელმეორედ მცირე ხნის შემდეგ აჩვენეთ მას, არამედ შედარებით ხანგრძლივი დროის შემდეგაც. ასე, მაგალითად, შტერნის ბავშვი, როდესაც იგი 12 თვის იყო, უკვე ორი კვირის უნახაობის შემდეგ ახერხებდა მამის ცნობა.

ცნობა მეხსიერების ელემენტარულ ფორმად უნდა ჩაითვალოს: როდესაც სამი-ოთხი თვის ბავშვი რამეს ან ვინმეს ცნობს, სრულიად არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ამასთან დაკავშირებით მას აგონდება, თუ წინათ სად და რა პირობებში უნახავს აღნიშნული ობიექტი. მაშასადამე, მისი მეხსიერება ჯერ-ჯერობით, ალბათ, მარტო იმით განისაზღვრება, რომ იგი გამღიზიანებლის განმეორებით ზემოქმედებას იოლად და ამიტომ მეტი კმაყოფილებით აღიქვამს, ვიდრე ახალი გამღიზიანებლის ზემოქმედებას.

3. რაც შეეხება ბავშვის **წარმოდგენებს**, ე. ი. წარსული აღქმის შინაარსის რეპროდუქციას, მისი პრიმიტიული სახე უკვე ცნობის მეხსიერების პერიოდშია დადასტურებული. აღსანიშნავია ოლონდ, რომ ამ შემთხვევაში ჩვენს წინაშე ნამდვილი სპონტანურად შობილი წარმოდგენა კი არ დგას,

არამედ იგი ყოველთვის რაიმე უშუალოდ ზემოქმედი გამ-
ლიზიანებლის რეპროდუქციას გვაძლევს. ასეთი წარმოდ-
გენის ჩანასახს ვ. შტერნი უკვე მესამე თვეში ადასტურებს:

ბავშვს უცნობი პირი ეჩვენება. იგი ინტერესით მიაპ-
ყრობს მას თვალს. უცნობია გვერდზე გაიწევა. ასე, რომ ბავ-
შვი მას ველარ ხედავს. მიუხედავად ამისა, ბავშვს ერთხანს
გაჩერებული აქვს თვალები იმ მიმართულებით, საიდანაც
სახის გამოჩენას მოელოს.

რა თქმა უნდა, ეს სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა.
რომ გამლიზიანებული თავისი ზემოქმედების აღკვეთას-
თან ერთად ბავშვისათვის უგზოუკვლოდ აღკვეთილიყო:
უეჭველია, იგი რამდენიმე ხნით მაინც განაგრძობს მასში
არსებობას. მაგრამ რა სახით, რასაკვირველია, **წარმოდგე-
ნის** სახით. ამ პრიმიტიული წარმოდგენის შესასწავლად
ვისლიცკიმ სპეციალური ცდები დააყენა. ასე რომ, ამჟა-
მად ბავშვის მოლოდინის შემთხვევების შესახებ არა მარ-
ტო დაკვირვების მასალები მოგვეპოვება, არამედ ზოგი ექ-
სპერიმენტულიც.⁽²⁵⁾

ვისლიცკის გამოკვლევაში ასეთი მეთოდია გამოყენებუ-
ლი: ბავშვს (პირველი თვიდან მეორე თვემდე) ისეთ გამლი-
ზიანებელს აწვდიან, რომ მისი ყურადღება მიიპყროს და
შემდეგ მას უცბად მაღავენ. ეს ცდა რამოდენიმეჯერ მეორ-
დება და ექსპერიმენტატორი თვალყურს ადევნებს: აჩე-
რებს თუ არა ბავშვი თვალს იმ მიმართულებას, საიდანაც
გამლიზიანებული უნდა გამოჩნდეს. თუ აჩერებს, ეს ალბათ,
მიტომ ხდება, რომ ბავშვი ელოდება გამლიზიანებული ხე-
ლახლა გამოჩნდებაო. მაშასადამე, გამლიზიანებული მას
მისი ზემოქმედების აღკვეთასთან ერთად როდი ავიწყდე-
ბა, არამედ ახსოვს, ე. ი. წარმოდგენის სახით აქვს დაცული
და ამიტომ, რომ მის ხელახლა გამოჩენას ელოდება. გამ-
ლიზიანებლად ვისლიცკის გამოკვლევაში ადამიანის სახეა
გამოყენებული, ვინაიდან ბავშვის ყურადღებას პირველი
თვეების განმავლობაში მხოლოდ ადამიანის სახე იპ-
ყრობს. წინასწარ ცდებში გამორკვეული იქნა, თუ რამდენ

ხანს აჩერებს, ჩვეულებრივ, ბავშვი თვალს გამდიზიანებლის მიმართულებით მისი ზემოქმედების აღკვეთის შემდეგ, სანამ მას, განმეორებით მიწოდების ზეგავლენით, მისი ხელახლა გამოჩენის მოლოდინი გაუჩნდებოდეს ანუ, სხვანაირად რომ ვთქვათ, რას უდრის ბავშვის გამდიზიანებლის პერსევერაციის ხანგრძლიობა. თუ განმეორებითი მიწოდების შემდეგ ბავშვის თვალის გამდიზიანებლის მიმართულებით უფრო დიდხანს შეჩერდებოდა, ვიდრე ეს უბრალო პერსევერაციისთვის იყო საჭირო, მაშინ ეს იმის ნიშანი უნდა ყოფილიყო, რომ ბავშვს გამდიზიანებელი ახსოვს და მის ხელახლა გამოჩენას ელოდება.

ცხრილი 10

მიწოდების რიცხვი	ხნოვანება							
	0.1	0.2	0.3	0.4	0.5	0.6	0.7	0.8
1	1	4	12	25	28	50	52	67
2	1	4	16	28	32	55	54	74
3	1	5	19	35	36	52	55	77
4	1	6	18	52	42	72	71	83
5	1	5	21	58	35	57	70	92
6	1	6	17	40	45	53	66	76
7	1	6	25	50	45	60	61	77
8	1	7	25	34	42	49	52	66

ამ ცდების შედეგები მოცემულია მე-10 ცხრილში. ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ, რამდენჯერაც უნდა მიაწოდო პირველი თვის განმავლობაში ბავშვს ესა თუ ის გამდიზიანებელი, იგი მხოლოდ 1-ით აჩერებს თვალს მისი მიმართულებით, ე. ი. სწორედ იმდენ ხანს, რამდენიც პერსევერაციისათვის აღმოჩნდა საჭირო (ცხრ. 10). - ეს იმას ნიშნავს, რომ ერთი თვის ბავშვს ჯერ კიდევ არა აქვს მოლოდინის უნარი: გამდიზიანებლის მრავალგზის განმეორება მასზე არავითარ გავლენას არ ახდენს. სამაგიეროდ, მეორე თვიდან მდგომარეობა იცვლება: ბავშვი უკვე ორი-სამი განმეორების შემდეგ მოლოდინის თვალსაჩინო ნიშანს იძლევა -

იგი გაცილებით უფრო დიდხანს აჩერებს თვალს გამლიზიანებლის მიმართულებით, ვიდრე ეს უბრალო პერსპექტივისათვის არის საჭირო.

მაშასადამე, უნდა ვიგულისხმოთ, რომ გამლიზიანებლის განმეორებითი ზემოქმედება უკვე ორი თვის ბავშვზე ახდენს ზეგავლენას; ეს იმაში იჩენს თავს, რომ ბავშვს გამლიზიანებელი მისი ზემოქმედების აღკვეთასთან ერთად როდი ავიწყდება, არამედ იგი წარმოდგენის სახით განაგრძობს მასში არსებობას: ბავშვს ახსოვს იგი. იბადება საკითხი: რამდენი ხნით - დიდხანს რჩება გამლიზიანებლის სახე მის მეხსიერებაში, თუ მალე იკარგება?

ცხრილი 11

ხნოვანება	0.1	0.2	0.3	0.4	0.5	0.6	0.7	0.8
ხანგრძლივობა	1	4	12	25	28	50	52	68

ვისლიცკის იმავე ცხრილში ამის პასუხიც მოიპოვება. ცნობილია, რაც უფრო მეტია გამლიზიანებლის განმეორებითი ზემოქმედება, მით უფრო ხანგრძლივად გვამახსოვრდება იგი. ვისლიცკი ცდილობდა გამლიზიანებლის განმეორებათა რიცხვის ზრდის საშუალებით მოენახა თითოეული თვის ბავშვისათვის ის მაქსიმალური ხანგრძლიობა, რომლის განმავლობაშიც მას მოლოდინის შენარჩუნება შეეძლო. რიცხვები, რომლებიც მან მიიღო, უეჭველია, ერთგვარ წარმოდგენას გვაძლევენ ბავშვის მეხსიერების ხანგრძლიობის შესახებ. ცხრილიდან (ცხრ. 11) ჩანს, რომ ორი თვის ბავშვისთვის მეხსიერების მაქსიმალური ლატენტური ხანა 7"-ს არ აღემატება და რომ ამ რიცხვის მისაღებად რვა განმეორებაა საჭირო. სამი თვისათვის ლატენტური ხანაც მეტია (25") და არც ამდენი განმეორებაა საჭირო. იგივე უნდა ითქვას შემდეგი თვეების შესახებაც: რვა თვის ბავშვის მოლოდინის ხანგრძლიობა 92" უდრის.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ, რაც უფროსია ბავშვი, მით უფრო დიდხანს შეუძლია გამდიზიანებლის ლოდინი, ე. ი. მით უფრო ხანგრძლივად ინარჩუნებს ცნობიერებაში მის წარმოდგენას. მაგრამ ეს ხანგრძლიობა ძლიერ მცირეა, სულ რამდენიმე წამი გრძელდება და ორ წუთამდე რვა თვის ბავშვის შემთხვევაშიც ვერ ადის.

მაშასადამე, ამა თუ იმ ობიექტის განმეორებით აღქმა ერთგვარ კვალს მხოლოდ მეორე-მესამე თვიდან ტოვებს ბავშვის ცნობიერებაში. ეს კვალი **წარმოდგენის** სახით განაგრძობს მასში არსებობას, მაგრამ მისი ლატენტური ხანა იმდენად მცირეა, რომ თუ საზოგადოდ შეიძლება პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის მეხსიერების შესახებ ვილაპარაკოთ, ეს მხოლოდ ე. წ. უშუალო მეხსიერება შეიძლება იყოს (შ. ბიულერი)

IX. ბავშვის რეაქციების ხასიათი და მისი განვითარება

1. როგორც დავინახეთ, მეორე-მესამე თვიდან ბავშვი წმინდა შინაგანი, სოლიფსური, მდგომარეობიდან იღვიძებს და ირგვლივ ობიექტურ გამდიზიანებელთა სამყაროს ამჩნევს. მისი ორგანიზმის განვითარების შინაგანი იმპულსი მას სწორედ გარე სამყაროსაკენ მიმართავს: ჯერ იგი - მესამე-მეოთხე თვეში - პერცეპტულად იჭრება მასში და თავისი რეცეპტორების საშუალებით ეცნობა მას. შემდგომი ორი თვის განმავლობაში მისი ექსპანსია კიდევ უფრო შორს მიდის: იგი ტაცების საშუალებით ეუფლება სამყაროს. მაგრამ ახლა უკვე ყოველი მისი მოძრაობა, ისე როგორც ყოველი აღქმაც, ყოფილი აღქმისა და მოძრაობის, ზეგავლენის ქვეშ ვითარდება: წარსული თუმცა ხანგრძლივად არა, მაგრამ მაინც ერთგვარ გავლენას ახდენს მის ქცევაზე. ამ დროისათვის უკვე მისი მეხსიერება იღვიძებს და იგი თანდათანობით გამოცდილების შეძენას იწყებს.

მაგრამ ისმის საკითხი: ნუთუ მდგომარეობა იმდენად იცვლება, რომ, თუ წინათ ბავშვი თითქმის ყოველ გამდიზიანებელზე უარყოფით რეაქციას იძლეოდა, ახლა, პირიქით, ყველას შესატყვისი რეაქციით უპასუხებს. და თუ ეს არაა ასე, იცვლება თუ არა რაიმე მხრივ მაინც, ახალდაბადებულთან შედარებით, ჩვენი პერიოდის ბავშვის რეაქციების ხასიათი.

პირველი წლის განმავლობაში, რომ რეაქციების ხასიათი მართლა თვალსაჩინოდ იცვლება, ეს შ. ბიულერისა და ჰეტცერის დაკვირვებიდან ჩანს. მაგალითად, ცხრილი 12, რომელიც აქ არის მოყვანილი, სწორედ უარყოფითისა და დადებითი რეაქციების რაოდენობით განაწილებას ეხე-

ბა.⁽²⁶⁾ ჩვენ ვხედავთ, რომ მაშინ, როდესაც ახალდაბადებულის რეაქციების ყველა 100%-ს უარყოფითი ხასიათი აქვს, მესამე თვიდან დადებითი რეაქციებიც იჩენენ თავს და მათი რიცხვი იმდენად მატულობს, რომ პირველი წლის მეორე ნახევარში უარყოფითი რეაქციების რიცხვს უკვე საგრძნობლად აჭრებებს.

ჩვენ ვხედავთ, რომ უარყოფითი ხასიათის რეაქციები, პირველი წლინახევრის განმავლობაში მაინც, ყველა რეაქციათა უმრავლესობას წარმოადგენენ, ხოლო მეორე წლინახევრის მიმდინარეობაში, მართალია, იკლებენ, მაგრამ მაინც თვალსაჩინო პროცენტს იძლევიან. ისმის საკითხი: რა გამლიზიანებლებია, რომელთაც ბავშვის ორგანიზმი ყოველთვის უარყოფითი რეაქციებით უპასუხებს?

ახალდაბადებული ბავშვი, ყოველ საკმარისი ინტენსივობის მქონე გამლიზიანებელს, უარყოფითი რეაქციით უპასუხებს. რატომ? რა არის საერთო ამ გამლიზიანებლებში? უეჭველია, მხოლოდ ის, რომ თითოეული მათგანი უცხოა და უჩვეულო ბავშვისათვის და ამიტომაც, რომ ყველა, უარყოფით რეაქციას იწვევს. აქედან შეიძლება კაცმა იფიქროს: ასეთივე ხომ არაა ბავშვის დამოკიდებულება შემდეგშიც ყოველი ახალისა და უჩვეულო გამლიზიანებლისადმი?

ცხრილი 12

ხნოვანება	ნეგატიური რეაქცია	პოზიტიური რეაქცია	ჯამი
0.0	100	-	100
0.3	87	13	100
0.6	37	63	100
0.9	29	71	100
1.0	25	75	100

ჩვეულებრივი დაკვირვება ადასტურებს ამ აზრს, ხოლო უახლესი ექსპერიმენტული გამოკვლევები საბოლოოდ ამტკიცებენ მას.

შ. ბიულერმა თავის თანამშრომლების დახმარებით ამ აზრის ექსპერიმენტული შემოწმება სცადა.⁽²⁷⁾ ჯერ ერთი, ჩვენ უკვე ვიცით, რომ, როდესაც რაიმე ახალ გამლიზიანებელს აწოდებ ბავშვს, პირველად უარყოფით რეაქციას იწვევს და ასე რჩება მთელი პირველი თვის განმავლობაში. ხოლო მეორე თვეში და, განსაკუთრებით, შემდეგ თვეებში მდგომარეობა იცვლება: თუ ერთი და იგივე გამლიზიანებელი ახლაც განმეორებით ამოქმედებ ბავშვზე, იგი უარყოფითს რეაქციას აღარ გამოიწვევს. მაშ, უდავოა, სანამ გამლიზიანებელი უცხოა, იგი უარყოფითს რეაქციას იწვევს; როგორც კი იგი ნაცნობი ხდება, მას უარყოფითი რეაქციების გამოწვევის ძალა ეკარგება.

თუ ეს ასეა, მაშინ უცნობი გამლიზიანებლის ზემოქმედებამ პირველი წლის განმავლობაში ყოველთვის უარყოფითი რეაქციები უნდა მოგვცეს. შ. ბიულერი ამის შესამოწმებლად სხვადასხვა ხნის ბავშვს (ათ-ათ ბავშვს ერთი თვიდან რვამდე) უცნობ გამლიზიანებელს აწვდიდა. აღმოჩნდა, რომ ასეთი გაღიზიანება ყოველი ხნოვანების ბავშვში, თუმცა ყოველთვის არა, მაგრამ მაინც ხშირად უარყოფით რეაქციას იწვევდა (ცხრილი 12).

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ნაცნობი გამლიზიანებელი არასდროს ასეთ რეაქციას არ იწვევს, თუ რასაკვირველია, იგი თავისი ბუნებით იმთავითვე უარყოფით გამლიზიანებელს არ წარმოადგენს, ე. ი. ისეთს, რომლისადმიც ორგანიზმს, ვერ მოუხერხებია შეგუება. მაშასადამე, შეიძლება დავასკვნათ, რომ ყოველი გამლიზიანებელი, რომლისადმიც ორგანიზმი ჯერ კიდევ ვერ არის საკმაოდ შეგუებული, ე. ი. ყოველი უცხო, ახალი გამლიზიანებელი, მასში უარყოფით რეაქციას იწვევს.

როგორ გავლენას ახდენს ბავშვზე გამლიზიანებელთა ცვლილება? რა რეაქციას იწვევს მასში ისეთი შემთხვევა,

როდესაც ნაცნობი გამდიზიანებული უცნობად იქცევა ან უცნობი ისევ უცნობად და, დასასრულ, უცნობი ნაცნობად?

ცხრილი 13

ხნოვანება	ნაცნობი იქცა უცნობად	უცნობი უცნობად	უცნობი ნაცნობად
0.2-0.9	50	51	5
0.4-0.6	68	68	25
0.6-0.8	75	71	66

ბიულერის ამავე გამოკვლევებიდან კარგად ირკვევა, რომ გამდიზიანებულთა ასეთი ცვლილება ბავშვში უარყოფით რეაქციებს იწვევს. მე-13 ცხრილიდან ჩანს, რომ უარყოფითი რეაქციები მით უფრო ხშირია, რაც უფროსია ბავშვი, რომელზეც გამდიზიანებულთა აღნიშნული ცვლილება მოქმედებს. ეს შემდეგ სამივე შემთხვევას ერთნაირად ეხება. შეცვლილი ნაცნობი გამდიზიანებულს უცნობით, თუ, პირიქით, უცნობს ნაცნობით, ბავშვი ყველა შემთხვევაში უარყოფით რეაქციას იძლევა. თითქოს უდავოა, რომ საქმე თვითონ გამდიზიანებულის უცნობობასა თუ ნაცნობობაში არ უნდა იყოს, თორემ რატომ უნდა მოეცა ბავშვს უარყოფითი რეაქცია იმ შემთხვევაშიც, როდესაც უცნობი გამდიზიანებული ნაცნობად იქცევა.

თვითონ შ. ბიულერი ასე ხსნის ამ მოულოდნელ შედეგს. ის ამბობს, რომ სამივე შემთხვევაში ბავშვზე თვით ობიექტის, როგორც ასეთის, ნაცნობობა თუ უცნობობა როდი უნდა მოქმედებდეს, არამედ სულ სხვა რაღაც: სახელდობრ, ის გარემოება, რომ აქ გამდიზიანებულთა **ცვლილება** ხდება. მაშასადამე, ამ შემთხვევაში ობიექტი როდი მოქმედებს თავისთავად უარყოფითი რეაქციის აღმძვრელად, არამედ გამდიზიანებულთა **ცვლილება**, როგორც **გარდაქმნა**; რადგანაც ეს უკანასკნელი უცხოა და უცნობი ბავშვისათვის, გასაგებია, რომ იგი უარყოფით რეაქციებს იწვევს.⁽²⁸⁾ ამრიგად, ბიულერის აზრით, იმიტომ იწვევს სამივე შემთხვევა

ბავშვის უარყოფით რეაქციებს, რომ ბავშვს ყველგან ერთსა და იმავე გარემოებასთან, სახელდობრ **უცხო, უცნობ მოვლენასთან** - გამღიზიანებელთა ცვლილებასთან აქვს საქმე.⁽²⁹⁾

მაგრამ, თუ მართლა აქაც გამღიზიანებლის უცხოობაა, რაც უარყოფით ზეგავლენას ახდენს ბავშვზე, მაშინ რატომ ხდება, რომ უცხო ობიექტის ზემოქმედების შემთხვევაში უარყოფითი რეაქციების რაოდენობა ხნოვანებასთან ერთად იკლებს, ხოლო **მოვლენის** (გამღიზიანებელთა ცვალებების) ზემოქმედების შემთხვევაში, პირიქით, იმატებს. შ. ბიულერის აზრით, იმიტომ, რომ რაც უფრო იზრდება ბავშვი, მით უფრო ნაკლებ უცხოა და უცნობია მისთვის ესა თუ ის გამღიზიანებელი, რომ მოზრდილი ბავშვისათვის აბსოლუტურად უცხო გამღიზიანებელი აღარ არსებობს და მაშასადამე, არ უნდა გაგვიკვირდეს, რომ ბავშვის ხნოვანების წინსვლასთან ერთად უარყოფითი რეაქციების რიცხვი კლებულობს.

კი მაგრამ, რატომ არ ვღებულობთ იმავე ეფექტს უცნობი მოვლენის ზეგავლენის შემთხვევაში? თუ საქმე უცნობობის შემცირებაშია, აქაც ხომ უცნობობაა უარყოფითი რეაქციების მიზეზი? მაშ რატომ ხდება, რომ ამ რეაქციათა რიცხვი, როგორც აღვნიშნეთ, კი არ კლებულობს, არამედ მატულობს?

უეჭველია, საქმე გამღიზიანებლის უცხოობაში, მის სიახლეში კი არ არის, როგორც ასეთში, არამედ იმაში, თუ რამდენად მზადაა ორგანიზმი გაღიზიანების მისაღებად, მის ასათვისებლად. პირველ შემთხვევაში, ე.ი. როდესაც ბავშვზე უცნობ გამღიზიანებელს ვამოქმედებთ, ამ უკანასკნელის უარყოფითი გავლენა იმიტომ მცირდება ხნოვანების წინსვლის კვალობაზე, რომ იგი სულ უფრო და უფრო მომწიფებულ ორგანიზმს ხვდება. ეს აზრი შ. ბიულერის სიტყვებითაც შეიძლება გამოითქვას: რაც უფრო იზრდება ორგანიზმი და „იმატებს მისი გამოცდილება, შთაბეჭდილებათა შემადგენელი ელემენტების მით უფრო ნაკლები რიცხვია

მისთვის სრულიად უცხო და ნაცნობი”.⁽³⁰⁾ საჭიროა ოღონდ ამ შემთხვევაში გამღიზიანებლის უცნობობა იმ აზრით გავიგოთ, რომ ორგანიზმი მას მომზადებული არ ხვდება, რომ მას ან სრულიად არ შესწევს ძალა ამ მომენტში მისდა შესაგუებლად, ანდა არ არის ამისათვის სათანადოდ განწყობილი.

თუ ამას მხედველობაში ვიქონიებთ, მაშინ გასაგები გახდება, თუ რად იძლევა გაღიზიანების ცვლა უარყოფით რეაქციას. მართლაცდა, რა ხდება, როდესაც ერთი გამღიზიანებელი, ვთქვათ, უცნობი, ერთბაშად ნაცნობის სახეს ღებულობს? როდესაც ბავშვი უცნობ ობიექტს აღიქვამს, მისი ფსიქოფიზიკური ორგანიზმი ძალაუწებურად ამ გარკვეული ობიექტის აღსაქმელად განეწყობა; ეს იმას ნიშნავს, რომ სწორედ ის ფსიქოფიზიკური ძალები აუმოდრავდა, რომელიც გარკვეული ობიექტის საუკეთესოდ აღსაქმელადაა საჭირო. გაღიზიანების შეცვლის შემთხვევაში უეცრად, მოლოდინის საწინააღმდეგოდ, სულ სხვა ობიექტი ჩნდება. ორგანიზმის არსებული განწყობა შეუფერებელია ამ ობიექტის აღსაქმელად და მისთვის ძალთა სხვა განწყობაა საჭირო. მაშასადამე, ორგანიზმი მოუმზადებელი ხდება ამ ახალ გაღიზიანებას და, მიუხედავად იმისა, საზოგადოდ ნაცნობია იგი სუბიექტისათვის თუ უცნობი, ამ გარკვეულ მომენტში იგი შეუფერებელია ორგანიზმისათვის და მისი გავლენა შეიძლება მხოლოდ უარყოფითი იყოს.

მაგრამ რად იმატებს ეს უარყოფითი გავლენა ბავშვის ზრდასთან ერთად? უნდა ვიფიქროთ, რომ ეს ბავშვის განწყობის განვითარებასთან უნდა იყოს დაკავშირებული. პირველი თვის განმავლობაში, რა თქმა უნდა, არავითარს გარე განწყობაზე არ შეიძლება ლაპარაკი, რამდენადაც ორგანიზმი ჯერ კიდევ თავისი შინაგანი სიცოცხლით ცოცხლობს, რამდენადაც იგი გარე გამღიზიანებელთაგან სრულ დამოუკიდებლობას ესწრაფვის.⁽³¹⁾ მეორე-მესამე თვეში, როგორც ვიცით, პირველად იჩენს თავს ბავშვისათვის ობიექტური სინამდვილე, როგორც ასეთი. თავისთავად

იგულისხმება, რომ ორგანიზმის ძალები ჯერ კიდევ ჩამოყალიბებული არაა, ისინი ჯერ კიდევ არადიფერენცირებულ, დიფუზიურ მდგომარეობაში იმყოფებიან. ამიტომ ბავშვის ფსიქოფიზიკური ორგანიზმისთვის ჯერ კიდევ უცხო უნდა იყოს განსხვავებული, ერთმანეთისგან გამოკვეთილი განწყობის შექმნის უნარი. ეს გამლიზიანებული მოქმედებს ორი-სამი თვის ბავშვზე, თუ ის გამლიზიანებული, მისი ფსიქოფიზიკური ძალებისათვის ეს სულერთია, რამდენადაც ეს უკანასკნელნი ჯერ კიდევ შედარებით არადიფერენცირებულ მდგომარეობაში იმყოფებიან. შემდეგი განვითარება განსაკუთრებით ამ მდგომარეობის შეცვლაში იჩენს თავს. რაც დრო გადის, მით უფრო მწიფდება ბავშვის ფსიქოფიზიკური ორგანიზმი და მისი ძალები მით უფრო გარკვეულსა და ურთიერთისაგან განსხვავებულ სახეს ღებულობენ. ეს გარემოება ბავშვის ორგანიზმის განწყობის. დიფერენციაციასა და სპეციალიზაციაშიც იჩენს თავს.

მაშასადამე, რაც უფრო დიდია ბავშვი, მით უფრო გარკვეული ხდება მისი ძალების განწყობა გარკვეული სიტუაციის მიმართ და მით უფრო ძნელი ხდება მისთვის ერთი განწყობიდან მეორეზე გადასვლა. ამიტომ ერთი შთაბეჭდილების მოულოდნელად მეორით შეცვლა, რამდენადაც ამით არსებული განწყობა ირღვევა, მით უფრო მტკივნეულსა და მით უფრო გარკვეულ უარყოფით რეაქციას უნდა იწვევდეს, რაც უფრო მოზრდილია ბავშვი, რომელზეც ეს შთაბეჭდილება მოქმედებს.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ობიექტური სამყაროს გამლიზიანებელთა მიმართ ბავშვს საკმაოდ დიფერენცირებული რეაქციები აქვს; სახელდობრ, ზოგი გამლიზიანებლის მიმართ მისი რეაქციები დადებითია, ზოგის მიმართ - უარყოფითი. პირველი ექვსი თვის განმავლობაში ამ უკანასკნელთა რიცხვი ჭარბობს. მათ ისეთი შთაბეჭდილებების ზემოქმედება იწვევს, რომელთაც ორგანიზმი მოუმზადებლად ხვდება, ე. ი. უწინარეს ყოვლისა, ახალი, უცხო, უცნო-

ბისა და აგრეთვე მოულოდნელი შთაბეჭდილებების ზემოქმედება.

X. აქტიური სუბიექტის ჩასახვა

1. პირველი წლის მეორე ნახევარში უარყოფითი რეაქციების რიცხვი მცირდება და უპირატესობა დადებითი რეაქციების მხარეზე გადადის. რით აიხსნება ეს საოცარი მოვლენა? ნუთუ მხოლოდ იმით, რომ ბავშვის ორგანიზმი იმდენად მომწიფდა, რომ იგი უფრო ხშირად მომზადებული ხდება გარე გამღიზიანებელთა ზემოქმედების შემთხვევებს, ვიდრე მოუმზადებელი?

უეჭველია, ამ ფაქტს უთუოდ აქვს მნიშვნელობა. მაგრამ მარტო ამით ვერ ახსნით იმ თვალსაჩინო გარდატეხას, რომელიც ბავშვის რეაქციათა განვითარების პროცესში პირველი ექვსი თვისათვის ხდება. საქმე ისაა, რომ მრავალფეროვანსა და ცვალებად გარესამყაროში მოულოდნელი და უცნობი გამღიზიანებელი არა თუ ექვსი თვის ბავშვისათვის, არამედ ჩვენთვისაც უთვალავია. მიუხედავად ამისა, ბავშვის რეაქციები უფრო ხშირად პოზიტიურია, ვიდრე ნეგატიური. ისე გამოდის, თითქოს რაღაც ბედზე მის ორგანიზმზე სწორედ პოზიტიური გამღიზიანებლები უფრო ხშირად მოქმედებდნენ, ვიდრე ნეგატიური. უეჭველია, რომ აქ რაღაც მიზეზს უნდა ჰქონდეს ადგილი: შემთხვევით ასეთი რამ და ისიც ეგოდენ კანონზომიერად არასდროს არ მოხდებოდა.

როდესაც საქმე მოზრდილთან გვაქვს, აქ ანალოგიური მოვლენა არ გვაკვირვებს: მოზრდილი ადამიანი აქტიურია და იგი თვითონ ეძებს ისეთ გამღიზიანებლებს, რომელებიც მისთვის ხელსაყრელია, ხოლო ისეთებს, რომელებიც, პირიქით, არ არიან მისთვის ხელსაყრელები, იგი გაურბის.⁽³¹⁾ ხომ არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ექვსი თვის ბავშვის ქცევით სათვისაც იგივეა დამახასიათებელი?

შ. ბიულერმა ექსპერიმენტულად შეისწავლა, თუ როგორ ეპყრობა ბავშვი პირველი წლის განმავლობაში მასზე ზემოქმედ გამლიზიანებლებს: მთელი წლის განმავლობაში პასიურად ემორჩილება მათ, თუ განსაზღვრულ ხანაში აქტიურობაც იჩენს მასში თავს.⁽³²⁾

ექსპერიმენტატორი სახეზე ადებდა ბავშვს ისეთ საგნებს, რომელთა თავიდან მოშორება სულ უბრალო მანიპულაციითაც შეიძლებოდა. უნდა ვიფიქროთ, როცა ეს გამლიზიანებული რაიმე უხერხულ მდგომარეობას შეუქმნიდა ბავშვს, ამ უკანასკნელის მხრივ იმ წამსვე **აქტიურ**, სახელდობრ, თავიდან მოშორების რეაქციას გამოიწვევდა, რა წამს მას ამის უნარი გაუჩნდებოდა. აღმოჩნდა, რომ სხვადასხვა ხნის ბავშვი (ნახევარი თვიდან თორმეტ თვემდე) სხვადასხვა სახის რეაქციებს იძლეოდა. შ. ბიულერმა ყველა ეს რეაქცია შემდეგნაირად დაანაწილა: 1. **არასპეციფიკური**, მაშასადამე, ყოველგვარ მიმართულებას მოკლებული, გაქცევის რეაქციები; 2. **მიმართული**, მაგრამ არა მიზანშეწონილი, გამლიზიანებლისადმი არა სპეციფიკური რეაქციები და ბოლოს, 3. **მიმართული**, გამლიზიანებლისადმი სპეციფიკური, **მიზანშეწონილი** რეაქციები. რა გამოირკვა ამ ცდების შედეგად?

პირველი თვის განმავლობაში ყველა რეაქცია, რომლებსაც გამლიზიანებული იწვევს, არასპეციფიკური ხასიათის აღმოჩნდა: ბავშვის მოძრაობები ისეთი იყო, რომ სრულიად არ ჩანდა, გამლიზიანებლის წინააღმდეგ იყვნენ ისინი მიმართულნი, თუ არა. შთაბეჭდილება უფრო ისეთი იყო, თითქოს წმინდა თავის დაღწევის ან გაქცევის რეაქციებს წარმოადგენდნენ. რეაქციების ეს ხასიათი მშვენივრად ეთანხმება ყველაფერს, რაც ერთი თვის ბავშვის შესახებ ვიცით. არაა საკვირველი, რომ სრულიად პასიურს არსებას, რომელიც თითქმის ყოველგვარი გარეგამლიზიანებლის ზემოქმედებას გაურბის, გამლიზიანებლის შესაფერისი რეაქციის მოცემა არ შეეძლოს.

სამაგიეროდ, მეორე თვეში, როდესაც ბავშვი უკვე ყურადღებით მიმართავს ობიექტურად მოცემულ შთაბეჭდილებებს, მისი რეაქციები ახალ სახეს ღებულობენ. ცდებიდან გამოირკვა, რომ უკვე თვენახევრის ბავშვის რეაქციათა შორის 25%-ს ისეთი მოძრაობები შეადგენდნენ, რომელნიც გამღიზიანებლისაკენ იყვნენ მიმართული. მართალია, მიზანშეწონილი სახე მათ ჯერ კიდევ არ ჰქონდათ, ე. ი. ისეთი არ იყვნენ, რომ მათი საშუალებით მართლა სათანადო გამღიზიანებლის თავიდან აშორება ყოფილიყო შესაძლებელი. მაგრამ, ყოველ შემთხვევაში, ახალშობილი ბავშვის რეაქციებისაგან არსებითად განსხვავდებოდნენ, რამდენადაც თავის დაღწევის ანუ გაქცევის რეაქციებს კი არა, უფრო მოგერიების რეაქციებს წარმოადგენდნენ. მათი მრუდე ხუთნახევარი თვისათვის მაქსიმალურ დონეს, სახელდობრ, ყველა რეაქციის 50%-ს აღწევდა. მაგრამ, რადგანაც მიზანშეწონილი, გამღიზიანებლის ბუნების შესატყვისი რეაქციები, რომლებიც პირველად ოთხნახევარი თვის ბავშვს ეწყება, ამ დროისათვის 12-13%-მდე ადის, გასაგებია, რომ მისი განვითარების მრუდე საკმაოდ სწრაფი ნაბიჯით ეშვებოდა ძირს და წლის ბოლოს თითქმის სრულიად ქრებოდა. სამაგიეროდ, მის ადგილს მიზანშეწონილ ადეკვატურ რეაქციათა მრუდე იჭერდა, რომელიც განსაკუთრებით ექვსი თვიდან, არაჩვეულებრივ სწრაფი ტემპით ვითარდება და წლის ბოლოს სრულ 100%-ს აღწევს.

ამრიგად, სრულიად უდავო ხდება, რომ ბავშვის რეაქციების ხასიათი ექვს თვემდე სულ სხვაგვარია, ვიდრე მას შემდეგ. პირველი ნახევარი წლის განმავლობაში ბავშვი ხშირად მასზე მოქმედ გამღიზიანებელთა უბრალო **პასიურ ობიექტს** უფრო წარმოადგენს, ვიდრე **აქტიურ სუბიექტს**, რომელიც სათანადოდ შერჩეული რეაქციების საშუალებით წარმატებით იშორებს მათ თავიდან. ამიტომ ამ ხნის განმავლობაში იგი არავითარ გავლენას არ ახდენს მასზე მოქმედ გამღიზიანებლებზე - ამ მხრივ ყველაფერი წმინდა შემთხვევაზეა დამოკიდებული. სულ სხვა სურათს

იძლევა პირველი წლის მეორე ნახევარი. აქ ბავშვი ნამდვილ აქტიურ სუბიექტად იქცევა, რომელიც პასიურად როდილა ემორჩილება მასზე შემთხვევით ზემოქმედ გამლიზიანებლებს; პირიქით, სათანადო რეაქციათა დახმარებით ებრძვის მათ და ხშირად სადაც საჭიროა, მეტის თუ ნაკლებით იცავს თავს მათგან.

ხოლო, თუ მართლა ასეთი ხასიათის ცვლილება ხდება ექვსი-შვიდი თვის ბავშვში, მაშინ გასაგებია, თუ რატომაა, რომ ამიერიდან მას უფრო ხშირად დადებითი რეაქციები აქვს, ვიდრე უარყოფითი. თუ ექვსი-შვიდი თვის ბავშვის სახით ჩვენს წინაშე აქტიური სუბიექტი დგას, რომელსაც გამლიზიანებელთა წარმატებით შებრძოლების უნარი გააჩნია, რად არ უნდა ვიფიქროთ, რომ იგი იმის პასიური ლოდინით კი არ და კმაყოფილდება, თუ შემთხვევით რა გამლიზიანებელი იმოქმედებს მასზე, არამედ, როგორც აქტიური სუბიექტი, თვითონ ჩაერევა მათს ბუნებრივ მიმდინარეობაში და თავისთვის ხელსაყრელ გამლიზიანებელთა ძიებას დაიწყებს. ბუნებრივია, რომ მისი ასეთი ქცევის შედეგად მასზე მოქმედ გამლიზიანებელთა გარკვეული შერჩევა მოხდება და იგი უფრო ხშირად დადებითი გამლიზიანებლების ზემოქმედების ობიექტი გახდება, ვიდრე უარყოფითისა (შ. ბიულერი).

ამრიგად, შ. ბიულერის სამართლიანი ანალიზის მიხედვით, ექვსი თვის ბავშვი, თითქოს მართლა ნამდვილ სუბიექტად იქცევა, რომელიც თვითონ იწყებს თავის საკუთარი ბედის ჭედვას: თუ დღემდე იგი შემთხვევით წამოჭრილ გამლიზიანებელთა ზემოქმედების პასიურ მსხვერპლს წარმოადგენდა, ამიერიდან იგი თითქოს უკვე თვითონ ახდენს მათ შერჩევას და ამდენად თვითონვე განსაზღვრავს თავის ბედს. ეს ფაქტი ბავშვის განვითარების ერთ-ერთს უმნიშვნელოვანეს ეტაპს წარმოადგენს იმ გზაზე, რომელიც პირუტყვიდან ადამიანისაკენ მიმდინარეობს. თავისთავად იგულისხმება, ეს გარემოება გადამწყვეტ გავლენას ახდენს ბავშვის ქცევის შემდეგი დროის განვითარებაზე. ბავშვმა,

რომ მართლა შეძლოს მასზე ზემოქმედ გამდიზიანებელთა მიზანშეწონილი შერჩევა, ამისათვის ორი რამაა აუცილებელი: ჯერ ერთი, მეტი თუ ნაკლები ცოდნა გამდიზიანებელთა ხასიათისა და შემდეგ მათდამი თავიდან ასაცილებლად თუ გამოსაწვევად საჭირო მოძრაობათა უნარი. პირველი წლის მეორე ნახევრის ძირითად შინაარსს, აი, სწორედ ორივე ამ მომენტის ზრდა და განვითარება შეადგენს.

XI. ბავშვის სოციალური ქცევა.

ა. გამომხატველ მოძრაობათა გაგების ჩასახვა

1. ჩვენ ვიცით, რომ რაც უფრო პატარა ხნისაა ბავშვი, მით უფრო მეტადაა იგი მოზრდილ ადამიანზე დამოკიდებული, უწინარეს ყოვლისა, თავის დედაზე ან იმაზე, ვინც მის როლს ასრულებს. შეიძლება ითქვას, რომ ერთხანს იგი მთელ სამყაროს მარტო თავისი მომვლელის სახით განიცდის, თითქოს მთელი მრავალფეროვანი გარესამყარო მარტო ამ უკანასკნელით ამოიწურებოდეს.

იმ პირობებში და იმ გარემოში, რომელშიც ბავშვს ცხოვრება უხდება, სხვანაირად არც შეიძლებოდა ყოფილიყო. საქმე ისაა, რომ ყოველი გარე გამღიზიანებელი, რომელიც მას ეხება, მხოლოდ დედის შუამდგომლობით მოქმედობს მასზე. ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვის აღქმა გამოყოფილი, გამოცალკევებული ობიექტის ასახვის წმინდა ინტელექტუალურ პროცესს კი არა, უფრო იმ მთლიანი ხასიათის შთაბეჭდილებას წარმოადგენს, რომელსაც მასში სტიმულების კონსტელაცია იწვევს. თუ მართალია, რომ ყველა გამღიზიანებელი დედასთან ან სხვა ადამიანთან დაკავშირებით ეძლევა ბავშვს, მაშინ ცხადია, რომ პირველ ხანებში გამღიზიანებელთა ყოველი კომპლექსის აღქმა, როგორც მთლიანი შთაბეჭდილება, კომპლექსის ამ ცენტრალური, ემოციურად ყველაზე უფრო ძლიერი წევრის სახით იქნება აღბეჭდილი. ამიტომ გასაგებია, რომ არაფერი ისე ადრე არ იწვევს ბავშვის მხრიდან რეაქციას, როგორც ადამიანის და უწინარეს ყოვლისა, რასაკვირველია, დედის სახე. ჩვენ უკვე ზემოთაც გვქონდა შემთხვევა აღგვენიშნა რამდენიმე ფაქტი, რომელიც ამას ადასტურებს. ყველაზე უფრო მჭევრმეტყველურად ამის სასარგებლოდ კანესტრინის დაკ-

ვირვება ლაპარაკობს: იგი გვიჩვენებს, რომ დედის ხმაზე უკვე შვიდი დღის ბავშვიც კი გარკვეულ რეაქციას იძლევა. რასაკვირველია, ეს არ არის გამლიზიანებლის ობიექტივაცია და მაშასადამე, ნამდვილი აღქმა: ჩვენ ვიცით, რომ ასეთი რამ მხოლოდ მეორე-მესამე თვიდან ხდება შესაძლო ბავშვისათვის. მაგრამ ადამიანის სახე აქაც ინარჩუნებს თავის უპირატესობას სხვა გამლიზიანებლებთან შედარებით. ბავშვის ყველა საიმედო დაკვირვებიდან ნათლად ჩანს, რომ ყველაზე უფრო ადრე ბავშვის ყურადღებას, განსაკუთრებით, ადამიანის ხმა ან ადამიანის სახე იპყრობს; ამას ის ცნობილი ფაქტიც ამტკიცებს, რომ პირველ ხანებში ბავშვს მხოლოდ ადამიანის ცნობა შეუძლია. სამაგიეროდ, საგნების ცნობას, რაგინდ ხშირადაც ჰქონდეს მათთან საქმე, იგი მხოლოდ შემდეგ ახერხებს.

2. როდის და რა სახით იწყება ბავშვსა და სხვა ადამიანთა შორის კონტაქტი? როდის ხდება, რომ ბავშვს სხვისი გაგების უნარი უჩნდება და ამისდა მიხედვით იწყებს ქცევას? როდის ხდება, რომ იგი მეორე ადამიანის ქცევაზე გავლენის მოხდენას ახერხებს? ყველაფერი ეს ჩვენს წინაშე აყენებს საკითხს ბავშვის მიერ ე. წ. **გამომხატველ მოძრაობათა** გაგების შესახებ.

ცნობილია, რომ, როდესაც დედა თავის ახალდაბადებულს ღიმილით მიმართავს, ბავშვი ჯერ კიდევ პირველი თვის გასვლამდე ღიმილითვე პასუხობს მას. როდესაც ახალდაბადებულს მეორე ბავშვის ტირილი ესმის, იგიც ტირილს (კივილს) იწყებს.

იბადება საკითხი: ნუთუ სიამოვნებისა და უსიამოვნების ისეთი გამოხატულებანი, როგორიცაა სიცილი ან ტირილი, უკვე პირველი თვის განმავლობაში ესმის ბავშვს?

შ. ბიულერმა სპეციალური ცდები დააყენა ამ საკითხის გამოსარკვევად.⁽³³⁾ მისი შედეგები ასეთი აღმოჩნდა: როდესაც ერთი თვის ბავშვის ახლოს მეორე ბავშვის კივილი ისმის, იგი თვითონაც იწყებს კივილს, მიუხედავად იმისა, ჩანს მკივანა ბავშვი, თუ დაფარულია იგი. მეორე თვიდან

დაწყებული მდგომარეობა არსებითად იცვლება: აქ ყველა გამოცდილი ბავშვის 90% კივილზე არავითარ რეაქციას არ იძლევა, თუ მკივანა ბავშვი შირმით არის დაფარული და ბავშვებს მხოლოდ მისი ხმა ესმით, ხოლო თვითონ მას ვერ ხედავენ. ეს ფაქტი გასაგებია, რამდენადაც ორი თვის ბავშვი უკვე იმდენად შეჩვეულია აკუსტიკურ გამღიზიანებლებს, რომ ისინი მასში შოკურ რეაქციას აღარ იწვევენ. სამაგიეროდ, თუ მკივანა ბავშვი მოსჩანს, მაშინ ორთვიანი ბავშვების 32%. თვითონაც კივილის რეაქციას იძლევა.

აქედან, შ. ბიულერის აზრით, ასეთი დასკვნა გამომდინარეობს: მაშინ, როდესაც ახალდაბადებულ ბავშვზე ორ თვემდე კივილი მხოლოდ როგორც აკუსტიკური გამღიზიანებელი მოქმედებს და, როგორც ასეთი, მხოლოდ შოკის რეაქციას იწვევს, ორი თვის ბავშვზე მხოლოდ სოციალურად, ე. ი. როგორც გამომხატველი მოძრაობა მოქმედებს.⁽³⁴⁾

თუ ვიგულისხმებთ, რომ ამა თუ იმ გამომხატველი მოძრაობის განმეორება, რამდენადაც ამისთვის უთუოდ ორი ადამიანის ურთიერთზე ზეგავლენაა საჭირო, სოციალურ ქცევას წარმოადგენს, იმ შემთხვევაში ბიულერის დასკვნა შეიძლებოდა მართებულად ჩათვლილიყო. მაგრამ მაშინ ყოველგვარი წაბადვის აქტისა და სოციალური ქცევის გაიგივება მოგვიხდებოდა. ეს კი იმდენად შორს წაგვიყვანდა, რომ იძულებული ვიქნებოდით ყოველი პროცესი, რომელიც ბავშვის ორგანიზმში მეორე ადამიანის რაიმე ზეგავლენით ხდება, უთუოდ სოციალურ ქცევად გველიარებინა. როგორც ქვემოთ დავინახავთ, არსებობს წაბადვის ისეთი შემთხვევებიც, როდესაც ბავშვის მოძრაობები ისევე დამოუკიდებლად მიმდინარეობენ, ფსიქიკის ყოველგვარი ზეგავლენის გარეშე, როგორც, ვთქვათ, წოვის მოძრაობები. მეორე მხრივ, საერთო მათ შორის ისიც არის, რომ ერთიცა და მეორეც ადამიანის ზეგავლენით ხდება: იქ, წაბადვის შემთხვევაში, მოძრაობებს ადამიანის სათანადო მოძ-

რაობები იწვევენ, აქ წოვის შემთხვევაში - ამ უკანასკნელს დედის ძუძუს ბავშვის ტუჩებთან მიახლოება აღძრავს.

სამაგიეროდ, შ. ბიულერის ექსპერიმენტები **მოფერებისა და გაჯავრების** და სათანადო სახის გამომეტყველების გავლენის შესახებ ბავშვზე უეჭველ ნათელს ფენენ ჩვენს საკითხს: გამოირკვა, რომ ხუთიდან რვა თვემდე თითქმის ყველა (80-100%) ბავშვის სახე იმავე გამომეტყველებას ღებულობს, როგორსაც ექსპერიმენტატორისა. 8 თვიდან კი მნიშვნელოვანი ცვლილება ხდება: ყველა ბავშვის 70-80% ექსპერიმენტატორის გამომეტყველებას როდი ბაძავს, არამედ ისეთ გამომეტყველებას მიმართავს, რომელსაც ექსპერიმენტატორთან თითქმის არავითარი მსგავსება არა აქვს და ბავშვის მიერ საკუთარი განცდების გამოსახატავად იხმარება. ეს იმას ამტკიცებს, როგორც თავისთავადაც ცხადია, რომ რვა თვის ბავშვს პასიურად კი აღარ გადააქვს თავისთავზე დიდის სახის გამომეტყველება, არამედ ახლა უკვე მისი მნიშვნელობა ესმის, მისი აზრი, როგორც გამომხატველი მოძრაობისა. ამიტომაც, რომ ბავშვში ექსპერიმენტატორის მიმართვა უსიამოვნებას ან სიამოვნებას იწვევს და ახლა იგი თავისი სახის გამომეტყველებით ამ თავის განცდებს გამოხატავს და არა ექსპერიმენტატორის გამომეტყველებას იმეორებს.⁽³⁵⁾

ამრიგად, ბავშვის დამოკიდებულების განვითარებაში ე. წ. გამომხატველ მოძრაობათა მიმართ ორი ეტაპი უნდა გავარჩიოთ: ერთი - როდესაც ბავშვი აღქმულ გამომხატველ მოძრაობებს, როგორც გარკვეულ მოძრაობებს, იმეორებს, ხოლო მისი საკუთარი განცდები, ამ მოძრაობათა ზემოქმედების მიუხედავად, სრულიად არ იცვლებიან; და მეორე - როდესაც გამომხატველი მოძრაობები მეორე სუბიექტის განცდის ნიშნად აღიქმება და ამ გზით ბავშვის სათანადო განცდის შეცვლის მიზეზად იქცევა. უნდა ითქვას, რომ ბავშვის განცდა არც პირველ ეტაპზე რჩება სულ უცვლელად; მაგრამ აქ იგი არა მეორე ადამიანის გამომეტყველების უშუალო შედეგად გვეძლევა, არამედ გამომხატველ მოძ-

რაობათა განმეორების ზეგავლენით ჩნდება. მაშ, მეორე ადამიანის ბავშვის განცდაზე ზეგავლენა ორივე შემთხვევაში ხდება, ოღონდ პირველ საფეხურზე იგი მექანიკური ხასიათისაა, ხოლო მეორეზე (მე-8 თვიდან მაინც) მეტად თუ ნაკლებად ცნობიერი ხასიათისა. ამ მეორე საფეხურისათვის განსაკუთრებით დამახასიათებელ მიღწევას მეტყველების, როგორც გამომხატველი მოძრაობის, მნიშვნელობის წვდომა შეადგენს.

ბ. მეტყველების ჩასახვა და განვითარება

1. ა) ბავშვის ქცევაზე მეტყველების ზემოქმედების ყველაზე უფრო ადრინდელ ფორმას შემდეგი წარმოადგენს: არის შემთხვევები, რომ, როდესაც ბავშვი ტირის, საკმარისია რაიმე სიტყვით მიმართო, რომ იგი დროებით მაინც დაწყნარდეს. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ჩვენი სიტყვა მისთვის გასაგები იყოს. მაგრამ სრულიად უეჭველია, რომ გაგების შესახებ ბავშვის განვითარების ასეთ დაბალ საფეხურზე ლაპარაკი სრულიად უსაფუძვლოა. აქ უფრო ბავშვის სოციალური ინსტინქტის ერთ-ერთ ფორმასთან უნდა გვქონდეს საქმე: მას **ადამიანის ხმა** აწყნარებს, როგორც ასეთი, და არა ის შინაარსი, რომელიც ხმის საშუალებით გამოითქმის, შ. ბიულერი ამაში „სიტყვის არადიფერენცირებული გავლენის“ ფაქტს ხედავს.

ბ) გაგების უნარის მეორე მოსამზადებელი საფეხური უკვე დიფერენცირებული ხასიათისაა. ბავშვი რამდენიმე გარკვეული სიტყვის გაგონებისას თავს გარკვეული მიმართულებით ამოძრავებს, სახელდობრ, იმ საგნების მიმართულებით, რომელთაც წარმოთქმული სიტყვები აღნიშნავენ. განსაკუთრებით საყურადღებო აქ ის არის, რომ მოძრაობის მიმართულება ყოველი სიტყვისათვის თავიდანვე უცვლელია. მაგალითად, „სადაა ტიკ-ტაკ“, ან „სადაა პაპა“, ან „დიდედა“ - კითხავენ ბავშვს, და ისიც იმ მიმართულებით იხედება, სადაც აღნიშნული საგნები, პირები ან მათი

სურათი ეგულება (კ. ბიულერი). უნდა ვიფიქროთ, რომ ასევე მოიქცეოდა ბავშვი იმ შემთხვევაშიც, პაპისა და დიდუდას სურათის ნაცვლად, რომ კედელზე სხვა რაიმე სურათი დაგვეკიდა.

უეჭველია, ამ შემთხვევაში ბავშვის პირობით რეფლექსთან გვაქვს საქმე, რომელიც მას განსაზღვრულ სიტყვებზე, როგორც სმენით გამღიზიანებელზე, შეუმუშავდა. შემუშავების პროცესი ჩვეულებრივ ასე მიმდინარეობს: სადა „ტიკ-ტაკ“, ეუბნებიან ბავშვს და საათისაკენ მიახედებენ. მრავალგზის განმეორების შემდეგ ბავშვი უკვე თავისით იწყებს, სხვის დაუხმარებლად საათისაკენ გახედვას. აღსანიშნავია, რომ ამ რეფლექსის შემუშავება არა მარტო გარკვეულ სიტყვებზე შეიძლება, არამედ მთელ წინადადებებზეც. ასეთ შემთხვევაში რეფლექსის სიგნალად თვითონ ცალკე სიტყვები კი არა, მათი კომპლექსი, როგორც მთლიანი, ხდება. ძალიან ხშირად, როგორც ბიულერიც აღნიშნავს, გადამწყვეტი მნიშვნელობა ხმის მოდულაციას აქვს. მაგალითად, როდესაც Tapelot-ის ბავშვს კითხავდნენ: *Wo ist das fenster?* (სადაა ფანჯარა?), იგი ფანჯრისაკენ გაიხედავდა ხოლმე. მაგრამ, როდესაც მას ერთხელ ფრანგულად ჰკითხეს, ოღონდ ხმის იმავე მოდულაციით: *oi Ost le fenetre*-ო, ბავშვმა იმავე მიმართულებით გაიხედა, თუმცა ფრანგული მას პირველად ესმოდა თავის სიცოცხლეში.

გ) დიდი მნიშვნელობა აქვს ენის გაგების მოსამზადებლად ადამიანის ჟესტებსაც. როდესაც ბავშვს რაიმე სიტყვა ესმის და ამ დროს იმ საგნისკენ მიუთითებენ, რომელსაც სიტყვა ეხება, ეს ხელს უწყობს მას, - ამ საგნის წარმოდგენასა და სიტყვას შორის ერთგვარი კავშირი დაამყაროს.

დ) ასეთსავე სურათს იძლევა, ბავშვის გავლენაც მეორე ადამიანის - სახელდობრ, ზრდადასრულებულ ადამიანის - ქცევაზე. თავისი დაბადების პირველი მომენტიდანვე ბავშვი **კივილს** იწყებს. რას წარმოადგენს ეს პირველი კივილი თავისთავად, ამის შესახებ ჩვენ უკვე ზემოთ გვქონდა საუბარი. ოღონდ აქ, განსაკუთრებით, ის როლი უნდა აღინიშ-

ნოს, რომელიც მას ბავშვის მომვლელის ქცევისათვის აქვს. როგორც ვ. შტერნი შენიშნავს, მას „უადრესად მნიშვნელოვანი ღირებულება აქვს; იგი უტყუარ ნიშანს წარმოადგენს მომვლელისათვის, რომ ბავშვი ისეთ მდგომარეობაში იმყოფება (შინ, დასვენებულია ან რამე სტკივა), რომ მას დახმარება ესაჭიროება“⁽³⁶⁾

ამრიგად, ბავშვის კივილს, რომელიც შედარებით მალე ტირილად იქცევა,⁽³⁷⁾ მართლაც უადრესი ობიექტური მნიშვნელობა აქვს: უიმისოდ ბავშვის მოვლა შეუდარებლად უფრო რთული იქნებოდა, ვიდრე იგი ამჟამად არის. საინტერესოა, რომ, როდესაც მომვლელი ზედმეტი ყურადღებით ეპყრობა ბავშვის ტირილს და მის დასაწყნარებლად ყოველთვის რაიმე ზომებს ღებულობს (ძუძუს ჭმევა, ხელში აყვანა, ხელით ტარება) ბავშვი თითქოს გრძნობს, რომ მის ხელთ, დიდზე ზეგავლენის მშვენიერი საშუალება იმყოფება და ყოველს უმნიშვნელო შემთხვევაშიც მას მიმართავს. ამრიგად, იგი შ. ბიულერის თქმის არ იყოს, ნამდვილ დესპოტად იქცევა, რომელიც თავისი ჟინიანი კივილით ყველას შიშის ზარს ჰგვრის. ასეთ მოვლენას უფრო ხშირად ისეთ ოჯახებში აქვს ადგილი, რომელთაც ბავშვის მოვლასთან პირველად უხდებათ, საქმის დაჭერა; სამაგიეროდ, სადაც ბავშვი უფრო ხშირად უყურადღებოდაა მიტოვებული ან მისი კაპრიზების დასაკმაყოფილებლად არავის სცალია ანდა, შეგნებულად განსაზღვრულ რეჟიმს აჩვენენ, იქ ბავშვის ტირილი უფრო იშვიათად ისმის ხოლმე.

არ უნდა ვიფიქროთ, რომ აქ ბავშვის შეგნებულ ქცევასთან გვაქვს საქმე. ტირილი აქ ფსიქიკის მონაწილეობის გარეშე ხდება, ყოველ შემთხვევაში, ბავშვის სიცოცხლის პირველი წლის პირველ ნახევარში მაინც. განსაზღვრული მოთხოვნილებების ფაქტი და ტირილის მოძრაობები იმის გამო, რომ ეს მოთხოვნილება იმდენად ხშირად კმაყოფილებოდა, რომ უტირილოდ თითქმის არასდროს არ განიცდებოდა, ეგოდენ მჭიდროდ უკავშირდებიან ურთიერთს, რომ ისინი ერთ მთლიანს ფიზიოლოგიურ პროცესს შეად-

გენენ, რომელიც ე. წ. პირობითი რეფლექსის მექანიზმის სახით მოქმედებს.

პირველი წლის მეორე ნახევარში მდგომარეობა იცვლება. ბავშვი ახლა ტირილს ხშირად განზრახავს მიმართავს ხოლმე. ეს მას შემდეგ ხდება, რაც ტირილი სუბიექტურადაც, ე. ი. ბავშვისთვისაც გამომხატველ მოძრაობად იქცევა, სახელდობრ, მას შემდეგ, რაც მას, საზოგადოდ, გამომხატველ მოძრაობათა გაგების უნარი უჩნდება. როგორც შ. ბიულერის ცდებიდანაც გამოირკვა, ეს უკვე 8 თვის ბავშვისათვის ხდება შესაძლებელი და საგულისხმოა, რომ ბავშვი მეორე მნიშვნელოვანი გამომხატველი მოძრაობის - ენის - გაგების უნარსაც მეტად თუ ნაკლებად სწორედ ამ დროისათვის იძენს.

2. პირველი წლის ბოლო თვეებში ბავშვი უკვე თვითონ იწყებს ზოგიერთი ბგერის კომპლექსის ხმარებას, რათა ამით თავისი სურვილი და მოთხოვნილება გასაგები გახადოს ახლობლებისათვის.⁽³⁸⁾ ეს ფაქტი მისი განვითარების განსაკუთრებით მნიშვნელოვან ნაბიჯად უნდა ჩაითვალოს, რადგანაც ამით არა მარტო მას ეძლევა შესაძლებლობა თავის ახლობლებთან მჭიდრო კონტაქტი დაამყაროს, არამედ ამ უკანასკნელებსაც - ენის საშუალებით თავის მხრივაც მეტი გავლენა მოახდინონ ბავშვზე, ვიდრე აქამდე. ეს მიტომ, რომ ბავშვის მიერ ზოგიერთი სიტყვის ხმარება გვაფიქრებინებს, რომ მათი გაგება ბავშვსაც უნდა შეეძლოს. ენის ნამდვილი გაგების პროცესი განსაკუთრებით ამის შემდეგ იწყებს განვითარებას. მაგრამ იმისთვის, რომ ბგერათა რაიმე კომპლექსი სიტყვად იქნეს გამოყენებული, საჭიროა მას რაიმე აზრი ჰქონდეს. იბადება საკითხი, რა უნდა ვიგულისხმოთ ბავშვის პირველი სიტყვების აზრად. რას გამოთქვამს იგი რა უნდა თავისი სიტყვებით?

პირველი შეხედვით, შეიძლება ადამიანმა იფიქროს, რომ ბავშვის სიტყვა „დედა“ იმასვე ნიშნავს, რასაც ჩვეულებრივი სახელი არსებითი - დედა. წინათ მეცნიერებაშიც ასე ფიქრობდნენ. მაშასადამე, ეგონათ, თითქოს ბავ-

შვის პირველი სიტყვა გარკვეული სახელის ფუნქციას ასრულებდეს. მაგრამ ახლა გამორკვეულად შეიძლება ჩაითვალოს, რომ ბავშვის ბგერების კომპლექსი, რომელსაც იგი სიტყვად ხმარობს, არავითარ შემთხვევაში სახელდების მიზნით არ გამოიყენება.⁽³⁹⁾ „პირველ რიგში ბავშვის სურვილები და აფექტური მდგომარეობებია, სიტყვების საშუალებით რომ ცნობად გვეძლევიან (kurdgeben). „დედა“, ამის მიხედვით, გამოსახავს ჭამის მოთხოვნილებას ან ხელში აყვანის მოთხოვნილებას, ან სიხარულს გარკვეული პირის (დედის) დანახვის გამო“. - ამბობს კ. ბიულერი⁽⁴⁰⁾ და ამრიგად, ხაზგასმით აღნიშნავს, რომ ბავშვის ბგერების კომპლექსები „აფექტისა და სურვილის სიტყვებს“ წარმოადგენენ. ეს იქიდანაც კარგად ჩანს, რომ ბავშვი ერთსა და იმავე სიტყვას მრავალს განსხვავებულ შემთხვევაში ხმარობს, რომელთაც საერთო არაფერი აქვთ, გარდა ბავშვის სუბიექტური მდგომარეობისა, მისი აფექტის ან რაიმე გარკვეული სურვილისა. ასე, მაგალითად, პრაიერის ბავშვმა თავის დაბადების დღეს ახალი სიტყვა Geburstang (დაბადების დღე) ისწავლა. ამის შემდეგ ამის სიტყვას მრავალ ისეთ შემთხვევაში ხმარობდა, რომელთაც საერთო არაფერი ჰქონდათ, გარდა იმისა, რომ ბავშვს რაიმე მხრივ სიამოვნებას ჰგვრიდნენ. „მაშასადამე“, ამბობს ერთი ავტორი, „უთუოდ სიხარულის აფექტი უნდა ყოფილიყო, რასაც ბავშვი ამ სიტყვით გამოსახავდაო“.⁽⁴¹⁾

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ბავშვის პირველი სიტყვები გრძნობის თუ სურვილის უბრალო გამომხატველ მოძრაობებად უნდა ჩაითვალოს. ეს რომ ასე ყოფილიყო, მაშინ გაუგებარი იქნებოდა, რომ სწორედ გარკვეულ ცხოველებს (ძაღლი) ან რაიმე მხრივ მათ მსგავს საგნებსა და სურათებს უწოდებს ბავშვი „ამუ“-ს და არა ყოველნაირი სიხარულის განცდის დროს წამოიყვირებს მას.

ამრიგად, უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ბავშვის პირველი სიტყვები, რომელებიც ნამდვილად **ცალკე** სიტყვებს კი არა, მთელს წარმოადგენენ, იმას, რასაც ჩვენ წინადადებას

ვუწოდებთ, არც მარტო სუბიექტურ მდგომარეობას გამოხატავენ და არც მარტო ობიექტურ მონაცემს ასახელებენ: „უფრო სწორი იქნებოდა, თუ ვიტყოდით, რომ ორივე - სუბიექტურიცა და ობიექტურიც - ერთდროულად და განუყოფლად არის მოცემული ბავშვის ერთსიტყვიან წინადადებაში, რათა შემდეგში ურთი-ერთს გამოეყვნენ და ცალკე ჩამოკრისტალდნენ“, ამბობს შტერნი.⁽⁴²⁾

ჩვენ ვიცით, თუ რას წარმოადგენს ბავშვის აღქმა. იგი არ არის წმიდა ინტელექტუალური აქტი, როგორც ეს ჩვენი აღქმის შესახებ შეიძლება დაახლოებით მაინც ითქვას. მაგრამ იგი არც წმინდა ემოციური განცდაა. აღქმა და ემოცია, როგორც წმინდა ობიექტური და სუბიექტური შინაარსები, მხოლოდ ზრდადასრულებული ადამიანის ცნობიერებაში არსებობენ. ბავშვს კი განსაკუთრებით იმ პერიოდში, რომელსაც ახლა ვსწავლობთ - არც ერთი აქვს და არც მეორე. მისი აღქმა, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, არადიფერენცირებული, დიფუზიური მდგომარეობაა, რომელიც ვერც ემოციური და ვერც ინტელექტუალური სახელწოდებით დახასიათდება. ბავშვის პირველი სიტყვა სწორედ ასეთ მთლიანს, არადიფერენცირებულ მდგომარეობასთან არის დაკავშირებული. მაგრამ ამ მდგომარეობას ძირითადი ცენტრი აქვს, რომლითაც იგი ცნობიერებაში იჭრება და სწორედ ეს ცენტრია, რომ ბავშვს ერთ შემთხვევაში ერთ სიტყვას ახმარებინებს და მეორეში - მეორეს.

ამით აიხსნება, რომ „ამუ“ მეტად თუ ნაკლებად გარკვეულ ობიექტებთანაა დაკავშირებული, რომ „დედა“ ყოველი განცდის დროს კი არ იხმარება, არამედ უთუოდ გარკვეულ პირთან, დედასთან დაკავშირებით.

3. მაგრამ როგორ ხდება, რომ ბავშვი სიტყვის გამოყენებას იწყებს? მან ხომ ჯერ კიდევ არ იცის, რომ ყოველ ობიექტს თავისი სახელი აქვს. მას ხომ ჯერ კიდევ წარმოდგენაც კი არ გააჩნია იმის შესახებ, რომ ერთისა და იმავე სიტყვით ერთნაირი ნიშნების მქონე ობიექტების აღნიშვნა შეიძლება. მაშ როგორ ხდება, რომ იგი მაინც ახერხებს საჭი-

რო შემთხვევებში სიტყვას მიმართოს და იგი მეტად თუ ნაკლებად სწორად გამოიყენოს?

შეიძლებოდა ეფიქრა ადამიანს, რომ აქ გადამწყვეტ როლს ის ასოციაციური კავშირი ასრულებს, რომელიც სიტყვასა და მის მიერ გადმოცემულ შინაარსს შორის არსებობს. ვთქვათ, ბავშვს, რაიმე გარკვეულ განცდასთან დაკავშირებით, ესა თუ ის გარკვეული ბგერითი კომპლექსი მოუსმენია; და თუ ეს არაერთხელ მომხდარა, ბოლოს და ბოლოს, ამ განცდასა და აღნიშნულ ბგერით კომპლექსს შორის ისეთი კავშირი უნდა დამყარებულიყო, რომ ერთის ცნობიერებაში წამოჭრას წმინდა ასოციაციურად მეორის გამოწვევა უნდა შესძლებოდა (ვ. შტერნი).⁽⁴³⁾

მაგრამ ბავშვის მეტყველების ყურადღებით შესწავლა გვაფიქრებინებს, რომ ეს სულ ასე არ უნდა იყოს. ბავშვის სიტყვასა და ამ უკანასკნელის შინაარსს შორის შეუძლებელია მარტო ასოციაციური კავშირი არსებობდეს და პირველი მეორეს ამ კავშირის მიხედვით იწვევდეს. საქმე ისაა, რომ ეს რომ მართლა ასე ყოფილიყო, მაშინ უნდა გვეგულისხმებინა, რომ განსაზღვრული შინაარსი უკვე სიტყვამდე არსებობს ბავშვის ცნობიერებაში. მაგრამ მაშინ რატომ არ უნდა მიგველო მხედველობაში, რომ შესაძლებელია იგი ბავშვს სხვა რაიმე შინაარსთან უფრო ხშირად ჰქონდეს განცდილი, ვიდრე ბგერათა კომპლექსთან და ამიტომ ასოციაციურად მასთან უფრო მტკიცედ იყოს დაკავშირებული, ვიდრე უკანასკნელთან. მაშინ სრულიად გაუგებარი იქნებოდა, რომ ამ განცდის წამოჭრასთან ერთად სწორედ სიტყვა უჩნდება ბავშვს და არა მასთან ასოციაციურად უფრო მჭიდროდ დაკავშირებული მეორე შინაარსი.

არა, უეჭველია, საქმე უბრალო ასოციაციაში არაა, როდესაც ჩვენ, მოზრდილები, რამეს ვხედავთ, ძალაუვნებურად მის სახელს წარმოვთქვამთ; თუ არა და, ყოველ შემთხვევაში, ამის მოთხოვნილებას მაინც ვგრძნობთ და ამასთან ერთად, უეჭველად, უჩინრად მაინც განსაზღვრულ მეტყველებით მოძრაობებს ვახდენთ ხოლმე. ეს ფაქტი გვა-

ფიქრებიანებს, რომ განცდა და სიტყვა ორ შემთხვევით დაკავშირებულ, დამოუკიდებელ ერთეულებს როდი წარმოადგენენ, არამედ ორივე ერთი მთლიანი ფენომენის აუცილებელ, ურთიერთის შემავსებელ ნაწილებს შეადგენენ. განცდა, შეიძლება ითქვას, ჯერ კიდევ დასრულებულ, ჩამოყალიბებულ ფენომენად ვერ ჩაითვლება, სანამ მას სათანადო მეტყველებით მოტორული პროცესები თან არ დაერთვის. თუ ეს დიდის შესახებ შეიძლება ითქვას, მაშინ რაღა უნდა ვთქვათ პატარა ბავშვის შესახებ, რომელიც მხოლოდ ახლა იწყებს მეტყველებას. უეჭველია, მისი განცდები, რომელნიც ეგოდენ მცირედ დიფერენცირებულ მდგომარეობას წარმოადგენენ, გაცილებით მეტად უნდა შეიცავდნენ მოტორულ მომენტებს თავის შინაარსში, ვიდრე ზრდადასრულებული ადამიანის.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ ხომ არ გამომდინარეობს აქედან, რომ პირველი წლის ბოლომდე ბავშვს არც ერთი დამთავრებული, ჩამოყალიბებული განცდა არა აქვს? ჩვენ რომ ამ მხრივ მივმართოთ ბავშვის დაკვირვება, ვნახავთ, რომ ეს დასკვნა არც ისე უცხოა საქმის ნამდვილი მდგომარეობისათვის. საქმე ისაა, რომ ბავშვის განცდათა განვითარება მთელი ორგანიზმის მთლიანი დიფუზიური ცვლილებებით იწყება და განცალკევებულ ფენომენებად მხოლოდ შემდეგ საფეხურებზე იქცევა. განვითარება მთლიანად კერძოობითისაკენ მიმდინარეობს. მაგრამ საგულისხმოა, რომ მოტორულ ელემენტებს არც ეს მთლიანი მდგომარეობებია მოკლებული და საინტერესოა, რომ ეს მოტორული კომპონენტებიც შედარებით მთლიანობით ხასიათს ატარებენ. ისინი, უწინარეს ყოვლისა, ე. წ. გამომხატველ მოძრაობათა სახით იჩენენ თავს და არასოდეს ჩვენთვის ისე დამახასიათებელი არ არიან, როგორც სწორედ პირველი ბავშვობის პერიოდში. ეს გარემოება მით უფრო საგულისხმოა და სიმპტომატური, რომ ჩვენი პირველი დიფუზიური განცდები, რომლებიც მეტად თუ ნაკლებად მთლიან მდგომარეობას წარმოადგენენ. გრძნობის მაგვარ ფენომენებს უახლოვდე-

ბიან, ხოლო გრძნობა თვით მოზრდილშიც სწორედ გამომხატველ მოძრაობებთანაა დაკავშირებული. უნდა ვიფიქროთ, რომ იმის მიხედვით, თუ როგორ და როდის ხდება განცდების დიფერენცია, მოტორული კომპონენტებიც სულ უფრო და უფრო სპეციფიკურ სახეს ღებულობენ და დიფერენცირდებიან.

იმის კვალობაზე, რომ ბავშვის არადიფერენცირებული მდგომარეობის ფარგლებში ერთგვარი ობიექტური ცენტრი ისახება; იმის კვალობაზე, რომ ინტელექტუალური შინაარსის მსგავსი განცდებიც ჩნდებიან, ჩვეულებრივი გამომხატველი მოძრაობები მათი სახის ჩამოსაყალიბებლად საკმარისი აღარ არიან და თანდათანობით მათ მეტყველებითი მოძრაობებიც ერთვის. ამრიგად, მეტყველება, როგორც განცდის კონსტიტუციური ელემენტი, პირველ რიგში, ინტელექტუალურ განცდებთან უნდა იყოს დაკავშირებული. მაგრამ პირველი წლის ბოლოს ბავშვის ინტელექტუალურ განცდებზე ლაპარაკი ჯერ კიდევ ნაადრევად უნდა ჩაითვალოს. აქ მხოლოდ აღქმის განვითარების ერთ-ერთ წინა საფეხურთან გვაქვს საქმე, რომელზეც სუბიექტური ფონი აღქმის შინაარსის ჯერ კიდევ უაღრესად კონსტიტუციურ მომენტს შეადგენს. ამიტომ, რომ ბავშვის სიტყვები მისი განვითარების ამ საფეხურზე იმდენად ახლო დგანან ჩვეულებრივ გამომხატველ მოძრაობებთან, რომ ზოგი მეცნიერი, შეიძლება ითქვას, მათ შორის ვერავითარ განსხვავებას ვერ ხედავს. ეს კი იმას ამტკიცებს, რომ ბავშვის აღქმების ობიექტური შინაარსი ჯერ კიდევ ვერ ღებულობს სიტყვის საშუალებით თავის გარკვეულ, ჩამოყალიბებულ ფორმას. ეს ჯერ კიდევ მომავლის საქმეა.

გ. ბავშვის სოციალური კონტაქტის ფორმები

1. ბავშვის დამოკიდებულება ადამიანთან იმთავითვე პოზიტიურია. ეს ასეც უნდა იყოს, ვინაიდან მას ყოველთვის რაიმე დახმარების გაწევა, რაიმე მოთხოვნის დაკმა-

ყოფილება ესაჭიროება. წლის პირველ ნახევარში ბავშვი სრულიად პასიურია: იგი ადამიანთან კონტაქტს დადებითი რეაქციით **უპასუხებს**, ხოლო მას ჯერ კიდევ არ შესწევს ძალა ეს კონტაქტი აქტიურად აღადგინოს, თვითონ დააწესოს. სამაგიეროდ, როგორც დავინახეთ, წლის მეორე ნახევარში მდგომარეობა იცვლება: „მხედველობის, შეხების თუ ბგერების საშუალებით იგი ყოველთვის ცდილობს დიდი ყურადღება მიიპყროს” და იგი კონტაქტში ჩაითრიოს.

ამ ხნის ბავშვის დიდთან დამოკიდებულების შინაარსს ბიულერი შემდეგნაირად ახასიათებს: „იგი დიდისკენ მიიწევს, უნდა მასთან ახლო ან მის ხელში ყოფნა... მასთან გადასვლა, მასთან ერთად ყოფნა, მისი თავისაკენ მიწევა, მისგან რისამე მიღება - აი რა უნდა შეადგენდეს ბავშვის სხვა ადამიანთან დამოკიდებულების პირველ შინაარსსო”. ამას ზედ ერთვის დიდის მიერ მოცემული ნიშნების გაგების უნარიც: **მითითებისა**, რომლის საშუალებითაც ბავშვის თვალი თითიდან საგანზე გადადის (შ. ბიულერის დაკვირვებით პირველად ეს ადამიანის მიმართ ხდება და მერე საგნებზეც გადადის), დაძახებისა, თავზე ხელის გადასმის და სხვა მოფერების მოძრაობებისა,⁽⁴⁴⁾ აგრეთვე ზოგიერთი სიტყვის თუ წინადადებისა და დიდთან თამაშისაც, როგორიც, მაგალითად, მალულობითა და სხვ. ყველაფერი ეს რომ გავსინჯოთ, დავინახავთ, რომ აქ ერთი რამ განსაკუთრებით დამახასიათებელია, სახელდობრ, ის, რომ ბავშვი არა მარტო მაშინ მიმართავს მოზრდილს, როდესაც რაიმე ბიოლოგიური მოთხოვნილების დაკმაყოფილება სწადია, არამედ მაშინაც, როდესაც ასეთ რამეს ადგილი არა აქვს. უეჭველია, მას სხვა ხასიათის მოთხოვნილებაც უნდა ჰქონდეს და ეს უნდა იყოს ის, რომ მას ადამიანთან კავშირს არა როგორც რაიმე მიზნისათვის საშუალებას, არამედ, თავისთავად, როგორც დამოუკიდებელ მიზანს აძებნინებს.

ამგვარად, პირველი წლის განმავლობაში ბიოლოგიური ინსტინქტის გვერდით, უეჭველია, ბავშვის ქცევას სოციალური ინსტინქტიც წარმართავს. მაგრამ ადამიანისთვის

სწორედ ისაა დამახასიათებელი, რომ მასში ორივე ინსტიტუტი ცალკე როდი მოქმედებს, როგორც თანასწორდირებულებიანი რეგულატორი ადამიანის ცხოვრებისა. არა. ბავშვის ყველა მოთხოვნილება ადამიანის საშუალებით და ადამიანის დახმარებით კმაყოფილდება. მაშასადამე, ბიოლოგიური ინსტიტუტი სოციალურთან არის გადახლართული, უკეთ რომ ვთქვათ, იგი სოციალურის ნიადაგზე ფორმდება.

2. როგორია ბავშვის დამოკიდებულება თავის ტოლებთან? ეს საკითხი განსაკუთრებული ყურადღებით იმავე შ. ბიულერმა შეისწავლა.⁽⁴⁵⁾ წლის პირველ ნახევარში ბავშვი თითქმის არავითარ ყურადღებას არ აქცევს მეორე ბავშვს. მაგრამ სხვა საგნებთან შედარებით მას, რაც უნდა იყოს მაინც, უეჭველი უპირატესობა აქვს. ბავშვის ტირილის ხმა, მაგალითად, განსაკუთრებულ გავლენას ახდენს მასზე: როგორც ვიცით, ისიც იწყებს ტირილს. საერთოდ კი, პასიურობა, რომელიც საზოგადოდაა დამახასიათებელი ამ ხნის ბავშვისათვის, ტოლის მიმართ უფრო ინდიფერენტულად აქცევს მას, ვიდრე დიდი ადამიანის მიმართ.

წლის მეორე ნახევარში მდგომარეობა აქაც იცვლება: ბავშვი ახლა უკვე მეტ ყურადღებას აქცევს თავის ტოლს და, თუ სათანადო სიტუაციაში მოაქცეი, მალე ერთგვარ კონტაქტსაც ამყარებს მასთან: აძლევს და ართმევს სათამაშოს თამაშობს მის დასანახად. 10 თვიდან გამარჯვებული იცინის, როდესაც ხელიდან გამოგლეჯს მეორეს რასმე და თვითონ მიითვისებს. ხოლო თუ მას წაართვეს რამე, მწარედ ტირის. ერთი სიტყვით, დესპოტური ტენდენციები ტოლების მიმართ აქ ნათლად იჩენს თავს. მეტოქეობა, დამორჩილება გამარჯვებულისადმი ან თავისი უპირატესობის გრძნობა - აი ის ფორმები, რომელნიც უკვე ამ პერიოდის ბავშვების ურთიერთდამოკიდებულებას ახასიათებს.

XII. წაბადვის ჩასახვა და განვითარება

1. რას აძლევს ბავშვს ეს მუდმივი კავშირი ადამიანთან? რაა ის სპეციფიკური მონაპოვარი, რომელიც ამ კავშირის ნიადაგზე იზადება და ვითარდება? თავიდათავი ადამიანის ქცევაში ეს ის თავისებური მოძრაობებია, რომელნიც მუდამ თან ახლავს მის ორგანიზმს და ხშირად ეგოდენ სასარგებლო შედეგებს აძლევენ მას. უნდა ვიფიქროთ, რომ ამ მოძრაობათა ხშირი, განმეორებით აღქმა უგზო-უკვლოდ არ იკარგება ბავშვისათვის. ბოლოს და ბოლოს, იგი თვითონაც ეჩვევა ასეთსავე მოძრაობებს და ამრიგად, თავისი სოციალური წრისა და კულტურული დონის თანასწორღირებულებიან წევრად იქცევა.

მაგრამ რა უდევს საფუძვლად ამ მიჩვევას? როგორ და რის საშუალებით იძენს ბავშვი ყველა იმ მოძრაობის უნარს, რომელსაც თავის ირგვლივ ხედავს? უეჭველია, რომ მთავარი აქ **წაბადვის** მექანიზმია. „წაბადულობა ძალუმი ფაქტორია; იმის უმეტეს ნაწილს, რასაც ჩვენ ვსწავლობთ, საკუთარი გამოგონების საშუალებით როდი ვიძენთ, არამედ ნიმუშის მიხედვით“. რომელსაც ჩვენი გარემო იძლევა, იმის საშუალებით, რასაც **წაბადულობა** ეწოდება (კოფკა).⁽⁴⁶⁾ ზოგი მკვლევარი განსაკუთრებული ხაზგასმით აღნიშნავს წაბადულობის ამ მნიშვნელობას. ამბობენ, რომ ჩვენი უნარი საქმიანობისა, ჩვენი სხვადასხვა ჩვევები, უწინარეს ყოვლისა, წაბადვის ნიადაგზე ჩნდება, მაშინ როდესაც „გამღიზიანებლის ხელახალი განმეორება განსაკუთრებით საგნის წინ წამოწევისა და საგნის მოპოვებას ავითარებს, მოძრაობათა განმეორებას შედეგად **ფუნქციათა** გაფორმება უნდა მოჰყვესო.“

დაკვირვებები ადასტურებენ, რომ პირველი წლის მესამე მეოთხედის ბავშვისათვის ისე არაფერია დამახასიათებელი, როგორც წამბაძველობა. როგორც პირველსა და მეორე მეოთხედს ჯერ პერცეპტული ინტერესი და მერე აქტიური ტაცება ახასიათებს, თითქმის ისევე მესამე მეოთხედისათვის ყველაზე უფრო ნიშანდობლივად წამბაძველობის განვითარება შეიძლება ჩაითვალოს.

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რასაკვირველია, თითქოს წამბაძველობა პირველად ამ ასაკში იჩენდეს თავს. ბავშვთა თანამედროვე დამკვირვებლები მას გაცილებით ადრე ადასტურებენ. ამავე შედეგს იძლევა ექსპერიმენტული კვლევა, რომელიც ამ საკითხს ეხება.

ჩვენ უკვე ვიცით, რომ სპეციალური ექსპერიმენტების მიხედვით ახალდაბადებული ბავშვისათვის მეორე ბავშვის კივილი დაბადების პირველსავე დღეს ხდება გადამდები. შეიძლება ამ შემთხვევაში წაბაძვასთან საქმე არ გვექონდეს. შეიძლება აქ ადგილი ჰქონდეს ჩვეულებრივ რეაქციას ინტენსიური სმენითი გამღიზიანებლის საპასუხოდ, ვინაიდან ახალდაბადებულს სპეციფიკური რეაქციები არ გააჩნია და თითქმის ყველაფერს კივილით უპასუხებს. სამაგიეროდ უეჭველია, რომ მეორე თვიდან მაინც მეორე ბავშვის კივილი უეჭველად გადამდები გახდება ბავშვისათვის. გარდა ამისა, ჩვენ ზემოთ დავრწმუნდით, რომ ექსპერიმენტატორის ესა თუ ის სახის გამომეტყველება ადვილად გადადის უკვე სამი თვის ბავშვზე; ასე რომ ამ ხნის ბავშვის წაბაძულობაში ეჭვის შეტანა შეუძლებელია,⁽⁴⁷⁾ მით უმეტეს, რომ 6-7 თვის ბავშვების თითქმის ყველა 100% ამგვარად იქცევა.⁽⁴⁸⁾

როგორც ჩანს, ე. წ. გამომხატველი მოძრაობების წაბაძვის უნარი ყველაზე ადრე უნდა უმწიფდებოდეს ბავშვს. საინტერესოა, რომ ასევე ადრე იწყებს ბავშვი ბგერის წაბაძვასაც.

სკუპინის ბავშვი, 0.1½. „მას შემდეგ რაც რამოდენიმეჯერ გარკვევით იქნა მის წინაშე „abrr“ წარმოთქმული, ბავ-

შვმა ერთბაშად დარცხვენით გაიღიმა; მერე ორიოდ საცდელი მოძრაობა გააკეთა ტუჩებით და ძლიერი ძალისხმევით წამოიძახა „abbr”.

შტერნის ბავშვი, 0.21½. „თუ ბავშვი კარგ გუნებაზეა და მაშინ უთხარით „erre, erre” ხშირად ასეთ რეაქციას მიიღებს: იგი იმეორებს იმავე მარცვლებს ხანგრძლივი, თვალსაჩინო ძალისხმევით, მიუხედავად იმისა, რომ ჩვეულებრივ გაუჭირვებლად ამბობს ხოლმე მათ”.⁽⁴⁹⁾

პირველი ცდების შემდეგ ბგერების წაბაძვა ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა და რვა-ცხრა თვის ბავშვი უკვე მთელი სიტყვების განმეორებასაც ახერხებს. მაგალითად, შტერნის ბავშვი (0.9) ადვილად იმეორებს ბგერათა ერთ-ერთ კომპლექსს, რომელიც წინათ სპონტანურად არასდროს არ წარმოუთქვამს. მეორე წლის მიმდინარეობაში ბგერათა წაბაძვას სრულიად განსაკუთრებული მნიშვნელობა ეძლევა: ბავშვის მეტყველების განვითარების პროცესში იგი გადამწყვეტ როლს ასრულებს. მაგრამ არც ამ პერიოდშია ბგერების წაბაძვა მნიშვნელობას მოკლებული. განსაკუთრებით საგულისხმოა ე. წ. ტიტინი, რომლის მნიშვნელობაც ენის მომზადების პროცესში დიდია.

როგორც ვიცით, პირველი თვის განმავლობაში ბავშვის ხმის ორგანოს ფუნქციონირება კივილით განისაზღვრება. მეორე თვეში მდგომარეობა იცვლება: ახლა ბავშვი არა მარტო კივის, არამედ არის შემთხვევები, რომ, როდესაც დაკმაყოფილებულია და არაფერი აწუხებს, სხვადასხვა ბგერების გამოთქმას იწყებს; იგი „ღუღუნებს”. ეს ბგერები ხშირად ურთიერთს ებმიან; ასე, რომ ზოგჯერ დაუსრულებლად გრძელდებიან. შთაბეჭდილება სწორედ ისეთია, როგორიც ე. წ. იმპულსური მოძრაობების შემთხვევებში. უნდა ვიფიქროთ, რომ აქაც სწორედ ამავე მოვლენასთან გვაქვს საქმე: ფუნქციონალური ტენდენცია საარტიკულაციო ორგანოების ამოქმედებას იწვევს და ამის ბუნებრივ შედეგად ბგერათა დასრულებულ რიგებს ვღებულობთ. ამას ჟღურტულს, ღუღუნს ან **ტიტინს** უწოდებენ (lallen, лепет). მისი

მნიშვნელობა ენის განვითარებისათვის უეჭველად თვალსაჩინოა. საქმე ისაა, რომ ტიტინის პროცესში საარტიკულაციო ორგანოები ვარჯიშობენ და თანდათანობით ყველა იმ ბგერის გამოთქმას ეჩვევიან, რომელნიც შემდეგ მეტყველების ფონეტიკურ მასალას შეადგენენ.

შენიშნულია, რომ ტიტინის დროს ბავშვი დაუბოლოებლად ერთსა და იმავე ბგერას ან ბგერების კომპლექსს იმეორებს ხოლმე. ამ მოვლენის ყურადღებით შესწავლა გვარწმუნებს, რომ ამ შემთხვევაში ჩვენს წინაშე, როგორც პირველად **ბოლდვინმა** აღნიშნა, ნამდვილი „ცირკულარული რეაქციაა“, ე. ი. ბავშვს ესმის თავისი ბგერა და ამ უკანასკნელს ამავე ბგერის გამოთქმით უპასუხებს და ასე დაუსრულებლივ. შეიძლება ვთქვათ, რომ აქ თვითწაბადვის უეჭველ აქტთან გვაქვს საქმე და მაშასადამე, ტიტინის ხანაში ბავშვი უმთავრესად თვითწაბადვის საშუალებით იძენს იმ ბგერებს, რომელნიც შემდეგში მას ნამდვილი მეტყველების ფონეტიკურ მასალად გამოადგება.

ბავშვი არა მარტო გამომხატველ მოძრაობათა და ბგერათა მიმართ იჩენს წამბაძველობას, არამედ ადამიანის სხვა მოძრაობათა მიმართაც. მაგალითად, Major-ის ბავშვი რვა თვის იყო, როდესაც მან დედის შემდეგი საკმაოდ რთული მოძრაობა გაიმეორა: მან აიღო გაზეთის ფურცელი და ქუდის მსგავსად თავზე დაიხურა. სკუპინის 11 თვის ვაჟი ქალღალდით ბერტყდა სკამებს, თითქოს მტვერს აშორებდა, თუმცა უეჭველია, რომ ამ მოძრაობების აზრი მისთვის უცხო არ იყო: ისინი აღქმულ მოძრაობათა უაზრო განმეორების მეტს არაფერს წარმოადგენდნენ.

2. საკითხი იმის შესახებ, თუ რა ხნის ბავშვი რა ტიპის წამბაძველობას იჩენს, ანუ, ჩვეულებრივ, რას წაბაძავს, ამჟამად ექსპერიმენტულადაცაა შესწავლილი. Gersney-მ, რომელმაც წაბაძულობის საკითხის სპეციალური ექსპერიმენტული გამოკვლევა დაისახა მიზნად. ხანგრძლივი შემოწმების შემდეგ 36 გამღიზიანებელი აირჩია, რომელთა მიწოდების შედეგადაც ბავშვის წაბაძულობის გარკვეული

კანონზომიერებით მიმდინარე მრუდი მიიღო. ამ გამდიზიანებელთა შორის, დაახლოებით, ნახევარი გამომხატველ მოძრაობათა ჯგუფს, სხეულის მოძრაობებსა და ბგერებს ეკუთვნის, ხოლო მეორე ნახევარი მოძრაობებს, რომელნიც საგნებთან იყვნენ დაკავშირებულნი, მაგალითად: ჯოხით ხახუნი, ტიკინას ხელით აცეკვება და სხვ.⁽⁵⁰⁾

გამოირკვა, რომ ყველაზე უფრო ადრე ბავშვი შუბლის შეჭმუხვნას ჰბაძავს. ეს მეორე თვეში იწყება და უკვე ოთხი თვისათვის თავისი განვითარების მაქსიმალურ დონეს (40%) აღწევს. ხუთი თვიდან მრუდე ძირს მიდის და ცხრაათი თვის ბავშვთა შორის თითქმის არცერთი არ მოიპოვება ისეთი, რომ შუბლის შეჭმუხვნას რაიმე ყურადღებას აქცევდეს. შედარებით ცოტა უფრო გვიან ხელის აწევისა და დაწევის წაბაძულობა იწყება: ამ მოძრაობათა წაბაძვას ბავშვი მხოლოდ მეოთხე თვეში ახერხებს. ამის შემდეგ ეს უნარი ძლიერ სწრაფად ვითარდება; ასე რომ რვა თვისათვის უკვე ბავშვების მთელი 100%-ია ხელის აწევა დაწევის წაბაძვით დაინტერესებული. ეს სულ ორ თვეს გრძელდება. მერე ინტერესი ერთბაშად სუსტდება და მეორე წლის დასაწყისისათვის სრულიად ისპობა. თავისებურ სურათს იძლევა თავის ქნევის წაბაძვა. იგი შედარებით ადრე (მეორე თვეში) იწყება, 9-სა და 11 თვეში თავისი განვითარების უმაღლეს დონეს აღწევს (50%), შემდეგ ინტერესი მისადმი კლებულობს, მაგრამ მაინც ძალიან დიდხანს გრძელდება (მეორე წელშიც).

საერთოდ, რომ თვალი გადავავლოთ წაბაძვის ამ შემთხვევებს, დავინახავთ, რომ მათთვის ყველაზე უფრო დამახასიათებელ გარემოებას ის შეადგენს, რომ თითოეული მათგანი შედარებით ადრე იწყება, მაგრამ უკვე პირველი წლის დასასრულისათვის ან სრულიად ისპობა ანდა მხოლოდ ოდნავ განაგრძობს არსებობას.

სამაგიეროდ, სულ სხვა სურათს იძლევა მეორე ჯგუფის მოძრაობათა წაბაძულობის განვითარება. აქ თითქმის ყველა ჯოხით რახუნის გამოკლებით - მხოლოდ რვა თვის შემ-

დეგ იკიდებს ფეხს, თავისი განვითარების თვალსაჩინო დონეს მეორე წლის მიმდინარეობაში აღწევს და ამ დონეზე, როგორც ჩანს, საკმაოდ ხანგრძლივად რჩება. ყველაზე უფრო ხშირად ბავშვები ჯოხით რახუნს ბაძავენ: ხუთი თვიდან დაწყებული, ეს მოძრაობა განსაკუთრებით ინტენსიურად იზიდავს მათ და ათი თვისათვის შემოწმებული ბავშვების ყველა 100% ბაძავს მას. საინტერესოა, რომ ამის შემდეგ მეორე წლის ბოლომდე მაინც არ ჩანს, რომ ეს მოძრაობა თავის ინტერესს ჰკარგავდეს: 90% და 100% ბავშვებისა მას ხალისით იმეორებენ. რაც შეეხება დანარჩენ მოძრაობთ ტიკინას ხელით აცეკვება და თითებით ჩხაპნა), შეიძლება ითქვას, რომ პირველი წლის მიმდინარეობაში არცერთი მათგანი ბავშვის წაბაძულობის ობიექტად არ იქცევა: მხოლოდ მეორე წლის დასაწყისიდან იწვევენ ისინი ინტერესს და რაც დრო გადის, მით უფრო დიდს.

წაბაძულობის ყველა აღნიშნული შემთხვევა რომ ავიღოთ, დავინახავთ, რომ ისინი არსებითად ორ განსხვავებულ ჯგუფს შეადგენენ: ზოგი მათგანი, მაგალითად ხელის აწევ-დაწევა, შუბლის შეჭმუხნა, უბრალო მოძრაობათა თანმიმდევრობას შეიცავს, ზოგი კიდეც ისეთ მოძრაობებს, რომელთაც გარკვეული აზრი აქვთ და მთლიანად რაიმე განსაზღვრულ მოქმედებას (Handlung) წარმოადგენენ, მაგალითად, დედოფალას აცეკვება, თითებით კაწვრა, ანდა გაზეთის ქუდად დახურვა, მტვერის წმენდა. წაბაძვის შემთხვევათა შორის შეიძლება ისეთი მოძრაობაც მოინახოს, რომელიც უბრალო მოძრაობადაც შეიძლება ნაგულისხმევი იქნეს და მოქმედებადაც. მაგალითად, თავის ქნევას შეიძლება გარკვეული მოქმედების თანხმობის ან უარყოფის მნიშვნელობაც ჰქონდეს. თუ ამ დაჯგუფებას მხედველობაში მივიღებთ, მაშინ დავინახავთ, რომ პირველი წლის განმავლობაში ბავშვი მხოლოდ მოძრაობებს ჰბაძავს, რომ, სანამ მეორე წელში არ გადადგება, მოქმედების წაბაძვა მის ძალებს აღემატება.⁽⁵¹⁾

დაახლოებით რომ გავიცნოთ ის მოძრაობები, რომელთა წაბაძვაც პირველი წლის განმავლობაში ხერხდება, ვნახავთ, რომ ისინი ან გამომხატველ მოძრაობათა ჯგუფს ეკუთვნიან, ან საარტიკულაციო ორგანოთა მოძრაობებისას და ან სხეულის კიდურებისა და თავის მოძრაობებს წარმოადგენენ. სამივე ეს ჯგუფი სხეულის ფარგლებს არ სცილდება და ერთად სხეულის სხვადასხვა ორგანოთა ფუნქციობის კერძო შემთხვევებად უნდა ჩაითვალოს.

ამრიგად, პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის წაბაძულობის შინაარსს სხეულის მოტორულ ორგანოთა ფუნქციონალური ვარჯიში შეადგენს. აი, მაშასადამე, ის, რასაც ადამიანებთან ურთიერთობა აძლევს პირველი წლის განმავლობაში ბავშვს. ბავშვი თავისი სხეულის სხვადასხვა ცალკე მოძრაობებს ეჩვევა, ზოგჯერ მათ კოორდინაციასაც, მაგრამ რაც შეეხება მოქმედებას, როგორც მოძრაობათა სისტემას, რომელსაც გარკვეული მიზანი აქვს, ეს მისთვის ჯერ კიდევ ხელმიუწვდომელია და მისი შეძენა შემდეგი წლების ამოცანას შეადგენს.

3. როგორაა ბავშვის წაბაძვა შესაძლებელი? ეს ერთ-ერთი საკითხთაგანია, რომლის გადაჭრაც მკვლევართა შორის დღესაც დიდ უთანხმოებას იწვევს. მართლაცდა, წაბაძვის ყოველ კერძო შემთხვევაში ბავშვს ჯერ განსაზღვრული მოძრაობის აღქმასთან აქვს საქმე: იგი რაიმე მოძრაობას ხედავს. შემდეგ ამას თვითონაც იმეორებს. ამრიგად, წაბაძვის პროცესში ორი მთავარი მომენტი: სენსორული (მოძრაობის აღქმა) და მოტორული (მოძრაობის განმეორება). ბავშვს გარედან პირველი მომენტი აქვს მოცემული. რაც შეეხება მეორეს, ეს სავსებით მასზეა დამოკიდებული. და აი, იბადება საკითხი: როგორ ახერხებს ბავშვი, რომ რაიმე მოძრაობის პირველივე დანახვის შემდეგ სწორედ იმ მოტორულ იმპულსებს ამოქმედებს, რომელიც აღქმული მოძრაობის გასამეორებლადაა საჭირო?

ბავშვის წაბაძვის შემთხვევები ორგვარია: 1. იგი ჰბაძავს იმ მოძრაობებს, რომელიც თვითონაც, სხვისაგან დამოუკი-

დებლად, მრავალჯერ შეუსრულებია; აქ შეიძლება ორი შემთხვევა იყოს: ა) როდესაც ისეთ მოძრაობებს ჰბაძავს, რომელთა მსგავსიც მას არა მარტო ჰქონია ოდესმე, არამედ დაუნახავს კიდეც და ბ) როდესაც ასეთი საკუთარი მოძრაობები არასდროს მხედველობით არ აღუქვამს. 2. იგი ჰბაძავს ისეთ მოძრაობებს, როგორიც მას თვითონ ჯერ კიდეც არც ერთხელ არ ჰქონია. ეს შემთხვევები მით განსხვავდებიან ურთიერთისაგან, რომ პირველი ახალს არაფერს აძლევს ბავშვს, ხოლო მეორე სრულიად ახალს. მისთვის უჩვეულო ფუნქციას აჩვენებს (შტერნი, კოფკა). როგორ მიმდინარეობს წაბაძვის პროცესი ყველა ამ შემთხვევაში? დაკვირვებებიდან ნათლად ჩანს, რომ აქ რამდენიმე მომენტი და მახასიათებელი. ბიულერი განსაკუთრებული ხაზგასმით აღნიშნავს მათ და ყოველი ინტერნაციონალური წაბაძვის უტყუარ კრიტერიუმებად სთვლის. ავიღოთ ახალდაბადებული ბავშვი. როგორც ცნობილია, იგი თავისი ხელებითა და ფეხებით სხვადასხვა ე. წ. იმპულსურ მოძრაობებს იძლევა. მეორე თვეში ამ მოძრაობების ხასიათი იცვლება: ერთ მომენტში ბავშვი მოძრაობებს ანელებს და მერე ერთსა და იმავე მოძრაობას ხანგრძლივად იმეორებს. შ. ბიულერის ცხრილიდან, რომელიც აქვე მოგვყავს (ცხრილი 14). ნათლად ჩანს, რომ ხელის მოძრაობათა შენელება პირველად მეორე თვეში ხდება და მეორედ - მეხუთეში; მაგრამ ამავე მეხუთე თვეში ფეხის მოძრაობათა შენელებაც ხდება. ამას შედეგად მოძრაობათა არაჩვეულებრივი დაჟინებითი განმეორება სდევს თან: ავტორის ცნობის მიხედვით, ერთმა 0.3-ის ბავშვმა ზედიზედ 36-ჯერ მოუჭირა ხელი ერთ საგანს, მეორემ - 0.5-სამ, რომელიც მუცელზე იწვა, 56-ჯერ ასწია და დასწია ბეჭები და თავი, მესამემ, რომელიც აგრეთვე მუცელზე იწვა, 86-ჯერ წამოიწია ზევით.

ცხრილი 14

ხნოვანება	დრო	საშუალო რიცხვი
ხელის მოძრაობა		
0.0+2.1	1"	1.5
0.2	1"	1.2
0.3	1"	1.2
0.4	1"	0.6
0.5	1"	0.4
ფეხის მოძრაობა		
0.2	1"	1.5
0.6	1"	0.5

რა ხდება ასეთ შემთხვევაში? რა თქმა უნდა, აქ ხდება თვითწაბადვა. ჩვენ ვხედავთ, რომ იგი გარკვეული აქტით იწყება: ბავშვი მოძრაობებს ანელებს. უეჭველია, მიტომ რომ ის, რაც აქამდე თავისით ხდებოდა, ერთბაშად ბავშვის ყურადღების ობიექტად იქცევა. იმას, რაც აქამდე მასში იყო, ახლა ბავშვი თავის წინაშე ხედავს: მისი მოძრაობები ობიექტის სახესღებულობენ და როგორც ასეთი, გარესამყაროს საგანთა მსგავსად არიან მოცემულნი.

ამრიგად, აქ ორი გარემოება იჩენს თავს: **ყურადღების მიქცევა** მოძრაობისადმი და ამ უკანასკნელთა **გაობიექტება**. ბიულერი ორივეს წაბადვის კრიტერიუმად თვლის.

ამის შემდეგ ამ გარედან მოცემული ნიმუშის აქტიური განმეორება წარმოებს. გასაგებია, რომ მოძრაობათა შენელება იმ სიფრთხილესთან და ძალების დაძაბვასთანაა დაკავშირებული, რომლითაც ქვემდებარე მოძრაობის განმეორება ხდება. ასეთი მდგომარეობა მანამ გრძელდება, სანამ ბავშვი მას არ სძლევს და ამრიგად, მის გაუჭირვებლად განმეორებას არ შესძლებს. თვითწაბადვასა და სხვის წაბადვას შორის ამ მხრივ პრინციპული განსხვავება არ არის. თითქმის ყველა, ვინც კი ბავშვის წამბადველობის ფაქტებს აგვიწერს, უყურადღებოდ არ ტოვებს ამ მომენტებს: როგორც სკუპინი, ისე შტერნიც ხაზგასმით აღნიშნავენ, რომ ბავშვი ჯერ ყურადღებით ისმენს რაიმე ბგერას და შემდეგ დიდი ძალისხმევით მის განმეორებას ცდილობს.

ყველა დაკვირვებიდან ჩანს, რომ წარმატებით წაბაძვა ბავშვში საგრძნობ სიხარულს იწვევს (სკუპინი, ბიულერი).⁽⁵²⁾

ამგვარად, წაბაძვის პროცესის დამახასიათებელ მომენტებად უნდა ვიგულისხმოთ: ყურადღების მიქცევა მოძრაობისადმი (თავისი იქნება თუ სხვისი, სულერთია), მისი გაობიექტება, მისი ნელა სიფრთხილით და ძალისხმევით – რამდენჯერმე განმეორება და ბოლოს სიამოვნების ან კმაყოფილების რეაქცია.

თავისთავად იგულისხმება, რომ, ამის მიხედვით, ყოველი წაბაძვის აქტთან ერთგვარი **ინტენცია** ან **განზრახვა** უნდა იყოს დაკავშირებული. იქ, სადაც ასეთი რამ არ არის, იქ არც შეიძლება წაბაძულობის შესახებ ვილაპარაკოთ. და მართლაც, ამ სიტყვის ჩვეულებრივი მნიშვნელობაც სწორედ ამას გულისხმობს.

ეს გარემოება მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ, როდესაც ბავშვის წაბაძულობის აქტებს ვაკვირდებით. არის შემთხვევები, რომ ყურადღების მიქცევის აქტს, აღქმული მოძრაობის განზრახ განმეორების ცდას ადგილი არა აქვს, მაგრამ, ამის მიუხედავად, ერთის საქციელი მაინც გადადის მეორეზე; ბავშვის კივილი, ახალდაბადებულის ასეთსავე კივილს იწვევს; დიდის ღიმილი უკვე პირველსავე თვეში ბავშვის საპასუხო ღიმილს წარმოშობს. ერთი სიტყვით, არის მრავალი შემთხვევა, რომ ბავშვზე ისევე „გადადის“ ზოგი სხვისი მოძრაობა, როგორც ჩვენზე, მაგალითად, მთქნარება. ასეთი შემთხვევები „წაბაძულობის“ ცალკე ჯგუფს შეადგენენ, რომლისთვისაც ისაა დამახასიათებელი, რომ ისინი ფსიქიკური თითქმის ყოველგვარი მონაწილეობის გარეშე ხდებიან და ამდენად მხოლოდ ფიზიოლოგიურ მექანიზმებს ემყარებიან. ასეთი მოვლენებისათვის, რასაკვირველია, არც წინასწარი ობიექტივაციაა საჭირო და განსაკუთრებით, არც მისი წინდახედული, ძალისხმევითი განმეორება და არც კმაყოფილების რეაქცია. ამიტომ აქ მოძრაობათა „გადადების“ მოვლენასთან უფრო გვაქვს საქმე, ვიდრე ნამდვილი წაბაძვის აქტთან.

4. მაგრამ აქაც შეიძლება ისეთი საკითხები დაისვას, როგორც ნამდვილი წაბადვის შემთხვევებში. პირველი საკითხი ასეთია: რატომ ხდება ბავშვი იძულებული წაბადოს ან საიდან უჩნდება მას წაბადვის ინტენცია? ხოლო მეორე: როგორ ახერხებს იგი წაბადვას: საიდან იცის, რომ განსაზღვრული სენსორული შთაბეჭდილების მოძრაობათა სახით განხორციელებისათვის სწორედ გარკვეული იმპულსებია საჭირო?

ავიღოთ „გადადების“ ერთ-ერთი მაგალითი: ყველამ იცის, რომ მთქნარება გადამდებია. მაგრამ განა ყოველთვის? რასაკვირველია, არა. ზოგჯერ იგი მეტად გადამდებია, ზოგჯერ ნაკლებად, ზოგჯერ სრულიად არა. როდესაც სუბიექტი დაღლილია და ძილისათვის არის განწყობილი, შეიძლება მთქნარება მას ადვილად გადაედოს, ხოლო როდესაც იგი დასვენებულია და თავს ფხიზლად გრძნობს, მაშინ რამდენჯერაც უნდა ამთქნარონ მის წინაშე, მაინც არ აყვება ამას და მთქნარებას არ დაიწყებს.⁽⁵³⁾

რას გვეუბნება ეს დაკვირვება? უეჭველად, ერთს: იმისათვის, რომ მთქნარება გადაგედოს, საჭიროა ორგანიზმი შესაფერისად იყოს განწყობილი. მარტო გარე მომენტი, „გადასადები“ ან წასაბადი ნიშნები, არ კმარა: საჭიროა, რომ ხელთ იყოს შინაგანი მომენტიც ორგანიზმის სათანადო განწყობის სახით. იგივე უნდა ითქვას წაბადვის ჩვეულებრივი შემთხვევის შესახებაც. მაგრამ რა უნდა ვიგულისხმოთ აქ ორგანიზმის განწყობის სახელწოდებით? მთქნარების შემთხვევაში მდგომარეობა მარტივია: ორგანიზმის დაღლილობა, მართლაც, ქმნის მთქნარების ტენდენციას. მაგრამ ვთქვათ, ბავშვს **ადუს** ეუბნები და ერთ მშვენიერ დღეს ამ ბგერებს იგიც იმეორებს, ან ხელებს ასწევ და დასწევ მის წინაშე და იგიც შენსავით დაიწყებს მოძრაობას. რა უნდა ვიგულისხმოთ აქ ორგანიზმის განწყობის სახელწოდების ქვეშ? მე მგონია, ამ საკითხის პასუხი თავისთავად გამომდინარეობს იმ ძირითადი შეხედულებებიდან, რომელიც ზემოთ გვქონდა ბავშვის შესახებ დასაბუთებული.

მართლაცდა, რა არის ხელების აწევ-დაწევა ან „აღუ“ ან ბავშვის პირველი წაბადვის სხვა ჩვეულებრივი შემთხვევები? ყველაფერი ეს ორგანიზმის გარკვეული ფუნქციის ამოქმედებაა: ერთ შემთხვევაში ხელის, მეორეში საარტიკულაციო ორგანოების. ჩვენ ვიცით, რომ ადამიანის ერთ-ერთ ძირითად ტენდენციას მისი ფუნქციების ამოქმედების ტენდენცია შეადგენს, ე. ი. ის, რასაც ზემოთ ფუნქციონალური ტენდენცია ვუწოდეთ. ბავშვის მოძრაობას, რამდენადაც ეს უკანასკნელი თავდაცვის ინსტინქტის ნიადაგზე არაა წამოჭრილი, როგორც ვიცით, ყოველთვის ეს ტენდენცია წარმართავს. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ. იგი ყველაზე ადრე ე. წ. იმპულსურ მოძრაობათა სახით იჩენს თავს. მეორე მხრივ, ჩვენ დავინახეთ, რომ წაბადვის პრიმიტიული ფორმა, ე. წ. თვითწაბადვა, სწორედ ამ იმპულსურ მოძრაობათა ნიადაგზე ხდება. ამის შემდეგ სრულიად ცხადი უნდა იყოს, რომ წაბადვის მოვლენათა საფუძველიც ამავე ფუნქციონალურ ტენდენციაში უნდა ვიგულოთ.

ფუნქციონალური ტენდენციის ამოქმედება ორგანიზმის ზრდასა და მისი ორგანოების მომწიფების პროცესთან არის დაკავშირებული. თუ ორგანიზმის ძალებს ბავშვის ბიოლოგიურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების ინტერესი არ ამოუწურავს, იგი თავისი ორგანოების ამოქმედებას ამ ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსით ესწრაფვის რა თქმა უნდა, მათი მომწიფების დონის შესაფერისად.

მაშასადამე, ბავშვის სიცოცხლის ყოველ მოცემულ მომენტში იმის მიხედვით, თუ რამდენად დიდი თავისუფალი ენერგიის მარაგი აქვს მას, იგი თავისი ორგანოების ფუნქციონალური ამოქმედების მეტს ან ნაკლებ ტენდენციას გრძნობს; ხოლო იმის მიხედვით, თუ როგორია მისი ორგანიზმის მომწიფების დონე, იგი უმთავრესად ამა თუ იმ გარკვეული ორგანოს ფუნქციის ამოქმედებას ესწრაფვის.

მაშასადამე, ბავშვის ორგანიზმი სხვადასხვა მომენტში როგორც რაოდენობითი, ისე აგრეთვე თვისობრივი მხრივაც გარკვეული ტენდენციის მატარებლად უნდა ვიგულოთ;

იგი გარკვეული მოქმედების ტენდენციას განიცდის და, მაშასადამე, ამ მოქმედების მიმართ არის **განწყობილი**. ამიტომ ვამბობთ, რომ ფსიქოფიზიკური ორგანიზმის იმ თავისებურ მდგომარეობას, რომელიც „გადადების ან წაბადვის შემთხვევებში უნდა ვიგულოთ, ყველაზე უკეთ **განწყობის** ცნება უნდა გამოხატავდეს.

ამის მიხედვით, წაბადვის იძულებითობის საკითხი ადვილად შეიძლება გადაწყდეს. მართლაცდა, როდესაც ბავშვის ორგანიზმს გარკვეული ორგანოს ფუნქციონალური ამოქმედების ტენდენცია აქვს, როდესაც იგი, ვთქვათ, სარტიკულაციო ორგანოთა ასამოქმედებლადაა განწყობილი და სწორედ ამ დროს მის წინაშე რომელიმე სუბიექტი სწორედ ამ ორგანოებს და სწორედ ბავშვის ორგანიზმის მომწიფების დონის შესაფერისად ამოქმედებს, რა საკვირველი, რომ ამ ტენდენციის აქტუალიზაცია მოხდეს და ბავშვმა სათანადო ორგანო აამოქმედოს. ამგვარად, წაბადვის მოძრაობათა აღძვრა და მათი ინტენციის პირველი ჩასახვა ჩვენთვის სრულიად ნათელია და არაფერს გაუგებარს არ შეიცავს. რჩება მეორე საკითხი. როგორ ხდება, რომ ბავშვი სწორედ იმას იმეორებს, რაც ესმის ან რასაც ხედავს? როგორ ხერხდება სენსორული შთაბეჭდილების სწორი მოტორული განხორციელება?

თუ ვიგულისხმებთ, როგორც ეს ჩვეულებრივ ხდება, რომ სენსორული და მოტორული სფერო ურთიერთისაგან დამოუკიდებელ ერთეულებს წარმოადგენენ, მაშინ საკითხის დამაკმაყოფილებელი გადაჭრა ძალიან ძნელი იქნება. თანახმად ასეთი შეხედულებისა, ყოველი წაბადვის ფაქტი ამ ორი სფეროს ასოციაციური კავშირიდან უნდა გამომდინარეობდეს. ვ. შტერნი ფიქრობს, რომ ეს კავშირი - თუ თვით-წაბადვის შემთხვევებს არ მივიღებთ მხედველობაში თანდაყოლილ ინსტინქტურ მექანიზმს ემყარება და მაშასადამე, წაბადვის ცალკე ინსტინქტის არსებობა უნდა იქნეს აღიარებული.⁽⁵⁴⁾ მართლაცდა, უთუოდ არსებობს წაბადვის მრავალი ისეთი შემთხვევა, რომ სრულიად შეუძლებელია

მათში ნაგულისხმევი გზები სენსორულსა და მოტორულ აპარატებს შორის ინდივიდის პირადი გამოცდილებიდან გამოიყვანო. მაშასადამე, პირდაპირ აუცილებელი ხდება ეს გზები თანდაყოლილად იგულისხმო. სხვა გამოსავალი არ არის. მაგრამ საკითხზე თუ რით აიხსნება, რომ ბავშვი დანახული მოძრაობის სწორ განმეორებას ახერხებს, თქმა იმისა, რომ ეს იმით აიხსნება, რომ იგი ისეთი დაიბადა, რომ ამას ახერხებს ამის თქმა, ყოველ შემთხვევაში, საკითხის გადაჭრას არ წარმოადგენს იგი უფრო უარის თქმა საკითხის გადაჭრის ცდაზე, ვიდრე მისი დამაკმაყოფილებელი პასუხი.

მაგრამ თუ სენსორულსა და მოტორულ სფეროებს დამოუკიდებელ აპარატებად ვიგულისხმებთ, მაშინ, როგორც იყო აღნიშნული, იძულებული ვიქნებით წაბადვის შემთხვევები მათი კავშირებით ავხსნათ. ხოლო რადგანაც შეუძლებელი ხდება ეს უკანასკნელნი ინდივიდის პირადი გამოცდილებიდან გამოვიყვანოთ, იძულებული ვხდებით ისინი თანდაყოლილად ვაღიაროთ და შტერნის მსგავსად წაბადვის ინსტინქტის არსებობა ვცნოთ. ამრიგად, სენსორულისა და მოტორული სფეროს დამოუკიდებლობის წინამძღვარს აშკარად არადაამაკმაყოფილებელ შედეგამდე მივყავართ.⁽⁵⁵⁾ აქედან მხოლოდ ერთი აუცილებელი დასკვნა გამომდინარეობს: ეს წინამძღვარი უნდა უარყოფილი იქნეს.

მართლაცდა, ფაქტების მთელი რიგი ამტკიცებს, რომ ჩვენ სენსორულ შთაბეჭდილებებსა და მოძრაობებს შორის არსებითი კავშირო არსებობს. ამის შესახებ ჩვენ უკვე ზემოთ გვქონდა საუბარი და მაშინ დავრწმუნდით, რომ აღქმა დამთავრებულად არ შეიძლება ჩაითვალოს სანამ მას სათანადო მოტორული კომპონენტი არ დაერთვის. საგულისხმოა არა მარტო ის ფაქტი, რომ ხუთი-ექვსი თვის ბავშვი საგნის მარტო მხედველობითი შთაბეჭდილებით არ კმაყოფილდება და ხელის ტაცების საშუალებით მას მოტორულადაც ეუფლება, თითქოს მხედველობის დამოუკიდებლად მოქმედება არ შეეძლოს; განსაკუთრებით საგუ-

ლისხმო ის არის, რომ, როგორც გამოირკვა, ბავშვი, მაგალითად: მთვარისაკენ არასდროს არ წევს ხელს მის ხელში ჩასაგდებად, თითქოს პირადი გამოცდილებით იცოდეს, რომ სულ ერთია, აქედან მაინც არაფერი გამოვა; არც ისეთი შემთხვევებია დადასტურებული, რომ ბავშვი, მაგალითად, ისეთ საგანს ტაცებდეს ხელს, რომელსაც სიდიდის თუ ფორმის გამო ხელი არ მოეკიდება. ერთი სიტყვით, ბავშვის ქცევის დაკვირვება უდავოდ ამტკიცებს, რომ ტაცების შემთხვევებში მხედველობა და ხელის მოძრაობა ურთიერთისაგან დამოუკიდებელ მომენტებს როდი წარმოადგენენ, არამედ, პირიქით, მხედველობა იმთავითვე განსაზღვრულ მოძრაობასთანაა დაკავშირებული, თითქოს თითოეული მოტორული აქტი ხელის მოძრაობა - იმთავითვე განსაზღვრულ სენსორულ აქტში იყოს მოცემული.

მაშასადამე, უკეთესი იქნება, საქმის ფაქტიური მდგომარეობა ასე წარმოვიდგინოთ: როდესაც ბავშვი რაიმე განსაზღვრულ ობიექტს ხედავს, მისი მოტორული აპარატი სრულიად გარკვეული მოძრაობების შესასრულებლად განწყობა: სენსორული შთაბეჭდილება ორგანიზმის მთლიან მოდიფიკაციას იწვევს, რომელიც განსაკუთრებით განსაზღვრულ მოტორულ განწყობასაც შეიცავს. სხვანაირად მდგომარეობის დახასიათება შეუძლებელია.

მაგრამ თუ ეს ჩვეულებრივი მხედველობითი შთაბეჭდილების შესახებ ითქმის, თუ ჩვეულებრივი ობიექტის დანახვაც კი ბავშვში შესაფერის მოტორულ განწყობას იწვევს, მით უმეტეს, უნდა ითქვას ეს, მოძრაობის სენსორული შთაბეჭდილების შესახებ. სრულიად უდავოა, რომ რაიმე გარკვეული მოძრაობის აღქმა სუბიექტში კიდევ უფრო მტკიცესა და გარკვეულს მოტორულ განწყობას, სახელდობრ, აღქმულ მოძრაობათა შესრულების განწყობას გამოიწვევს.

ამგვარად, ჩვენი საკითხი თუ როგორ ხდება, რომ ბავშვი აღქმული მოძრაობის განმეორებას ახერხებს, თავისთავად წყდება. ჩვენ დავრწმუნდით, რომ ეს იმიტომ ხდება ასე, რომ ყოველი სენსორული შთაბეჭდილება და განსა-

კუთრებით, მოძრაობის სენსორული შთაბეჭდილება ადამიანის მთლიან ორგანიზმში გარკვეულ მოდიფიკაციას იწვევს, რომელიც, სხვათა შორის სრულიად განსაზღვრულ მოტორულ განწყობას შეიცავს. როგორც კი დაინახავს სუბიექტი მეორე ადამიანის რაიმე მოძრაობას, მას შესაფერისი ორგანოების ამოქმედების ტენდენცია ელვძება და ვინაიდან სენსორული შთაბეჭდილება ყოველთვის დამთავრებული აღქმის მდგომარეობას ესწრაფვის, ეს შექმნილი მოტორული განწყობის რეალიზაციის ცდას იწვევს; ამ მიზეზით სუბიექტი სწორედ იმ მოძრაობათა შესრულებას ცდილობს, რომლის განწყობაც მასში აღქმულმა მოძრაობამ გამოიწვია. ასეთი უნდა იყოს. წაბაძულობის მთელი მექანიზმი.

თავისთავად იგულისხმება, მოტორული განწყობის შექმნა ჯერ კიდევ არ ნიშნავს, რომ სათანადო მოძრაობა შესრულებულია. განწყობის რეალიზაციის ცდა ყოველთვის შეუმცდარ შედეგს როდი იძლევა. მაგრამ რაკი გარკვეული მოძრაობის განწყობა არსებობს, ამიტომ ცხადია, რომ სუბიექტი მანამდე ვერ ჩათვლის ამოცანას გადაჭრილად და ვერ დამშვიდდება, სანამ მის შესაძლო ადეკვატურ რეალიზაციას არ მოახდენს. ეს მოსაზრება გასაგებად ხდის იმ ფაქტს, რომ წაბაძვის შემთხვევებში აღქმული მოძრაობის მრავალგზის განმეორებასთან და ამრიგად, მის სულ უკეთესსა და უკეთეს შესრულებასთან გვაქვს საქმე.

მეორე მხრივ, ამავე გარემოებასთან უნდა იყოს დაკავშირებული ის ცნობილი ფაქტიც, რომ ბავშვისათვის და, საზოგადოდ, ცოცხალი ორგანიზმისათვის იმ მოძრაობათა წაბაძვა უფრო ადვილია, რომელთა მსგავსიც მის დამოუკიდებელ მოძრაობათა მარაგში მოიპოვება, ვიდრე იმ მოძრაობათა, რომელნიც მისთვის სრულიად ახალსა და უჩვეულო ფენომენებს წარმოადგენენ, ე. ი. წაბაძვის პირველი ტიპი უფრო ადვილი განსახორციელებელი უნდა იყოს, ვიდრე მეორე ტიპი. ეს იმიტომ, რომ როგორც განწყობის

შექმნა, ისე, განსაკუთრებით, მისი რეალიზაციაც პირველ შემთხვევაში უფრო იოლი უნდა იყოს, ვიდრე მეორეში.

5. პირველი წლის განმავლობაში, როგორც ვიცით, ბავშვი თითქმის მხოლოდ მარტო სხეულის სხვადასხვა ორგანოების მოძრაობათა წაბაძვას ახერხებს. მას თავისი ორგანიზმის სხვადასხვა ორგანოების ფუნქციონალური ტენდენცია აქვს და ამდენად მას მარტო ამათი მოძრაობების, როგორც ასეთის, წაბაძვის აქტები აკმაყოფილებს. სულ სხვაა ისეთი მოძრაობა, რომელსაც რაიმე გარკვეული აზრი და მნიშვნელობა აქვს და მაშასადამე, **მოქმედების** რაიმე აქტს წარმოადგენს, როგორც დავინახავთ, სათანადო ფუნქციონალური ტენდენცია მხოლოდ მეორე წელში იღვიძებს და გასაგებია, რომ ასეთი მოძრაობების წაბაძვას ბავშვი მხოლოდ მეორე წელში იწყებს.

რას სწავლობს მაშ ბავშვი პირველი წლის განმავლობაში ადამიანთან ხშირი კონტაქტის გამო? ჩვენ ვხედავთ, რომ წაბაძვის მექანიზმი მას საშუალებას აძლევს თავისი ფუნქციონალური ტენდენცია გარკვეული მიმართულებით აამოქმედოს და, პირველ რიგში, თავისი სხეულის მოტორული ფუნქციები განავითაროს.

XIII. ბავშვის თამაში

1. მას შემდეგ, რაც ბავშვი მეორე-მესამე თვიდან ობიექტურ სინამდვილეს აღმოაჩენს, იგი ჯერ პერცეპტულისა და მერე ფლობის ინტერესის ზეგავლენით ამ ახალ სინამდვილეში შეჭრას ცდილობს. ამის გამო იგი სულ უფრო და უფრო უახლოვდება ობიექტთა სამყაროს; სულ უფრო და უფრო შორს იჭრება მასში. ამასთან ერთად მუდმივი კონტაქტი ადამიანთან მისი ორგანიზმის მოტორული ფუნქციების განვითარებას უწყობს ხელს: გამუდმებული წაბაძვის წყალობით, რაც დრო გადის, მით უფრო მტკიცესა და შეუმცდარ მოძრაობებს ახერხებს.

პირველი წლის შუა თვეებში, როგორც დავინახეთ, ხელის იმ მოძრაობათა ფუნქციონალური განვითარება, რომელთა დახმარებითაც ნივთიერ საგანთა დაუფლება ხდება, განსაკუთრებით **ტაცების** აქტთან დაკავშირებით წარმოებს. იბადება საკითხი: როგორი კავშირი ისახება ახლა, პირველი წლის შემდეგ თვეებში, როდესაც მოტორული ფუნქციონალური განვითარება წაბაძულობის ნიადაგზე წარმოებს როგორი კავშირი ისახება ახლა სუბიექტსა და ნივთიერ საგანთა სამყაროს შორის? როგორია შემდეგი ნაბიჯი, რომელსაც ბავშვი ობიექტური გარესამყაროს მიმართულებით ადგამს?

ცნობილია, რომ ჯერ კიდევ მეხუთე თვის ბავშვი, უთუოდ, ყველაფერს კი არ იღებს პირში, რაც ხელში მოხვდება, არამედ ზოგჯერ კარგა ხანს აჩერებს მას ხელში. ეტყობა, მას საგნის შეხებითი შთაბეჭდილება აინტერესებს. მაგრამ ძლიერ მალე ახალი და საინტერესო გარემოება იჩენს თავს: სახელდობრ, ბავშვის მოძრაობებს საგანთა მიმართ მეტი აქტივობა ეტყობათ. ტაცების აქტი გარკვეულ მოძრაობათ შეიცავს: საგნის ხელის ტაცებასა და პირისაკენ გა-

ქანებას. ახლა ცოტა უფრო რთული მოძრაობები ჩნდება: ბავშვი ხელს ჰკიდებს საგანს და ნაცვლად იმისა, რომ პირში ჩაიდოს, აქეთ-იქით აქნევს, ძირს არახუნებს, თავზე იცემს ან თავისი სხეულის რომელსამე სხვა ნაწილზე ან და აგრეთვე რომელიმე სხვა საგანს ურახუნებს. განსაკუთრებით ხშირია შემთხვევები, რომ იგი ხელში ალებულ საგანს, რაც ძალი და ღონე აქვს, ძირს ისვრის.

სკუპინ 0.4+18. „ბავშვს დიდ სიამოვნებას ჰგვრის სათამაშოს მაგიდაზე რახუნი, თავის საკუთარ თავზე ცემა და ბოლოს ერთბაშად მისი ძირს გადაგდება... დღეს ეს ოცჯერ თუ ოცდაათჯერ გაიმეორა ზედიზედ. სათამაშოს დიდის მოთმინებით ვიღებდი და უკანვე ვაწოდებდი და იგი მას ყოველთვის დიდი სიხარული, გაბრწყინებული თვალებით მართმევდა”...⁽⁵⁶⁾

მაგრამ მე-5-6 თვეებში ასეთ ქცევას შემთხვევითი ხასიათი აქვს. და მახასიათებლად იგი მხოლოდ შემდეგ იქცევა. განსაკუთრებით დიდ აქტივობას ბავშვი მოძრავ საგანთან მიმართ იჩენს, რომელნიც ასეთი მოძრაობების დროს არა მარტო ადგილს იცვლიან, არამედ თვითონაც საგრძნობლად იცვლებიან: მაგალითად, ტყდებიან ან იხევიან. ქალაქის დაფხრეწა, სათამაშოების მტვრევა უკვე ამ ხანაში ახალისებს ბავშვს და დასასრულ, ადამიანთან თამაშიც; ცხვირში ხელის ტაცება, ყურის მოწევა, თმის მოჩეჩვა, გარტყმა ყველაფერი ეს ადამიანის მხრივ ერთგვარ რეაქციას იწვევს: ხუმრობით გადამეტებული ტკივილის რეაქციას, თითქოს ტირილს, გაჯავრებას და სხვ. ყველაფერი ეს, რაც უნდა იყოს, ერთგვარი ცვლილებაა, რომელიც ბავშვის მოძრაობების შედეგად ჩნდება.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ საგნების დამოკიდებულების რეაქციათა წრე პირველი წლის მეორე ნახევარში საგრძნობლად ფართოვდება; ბავშვი სულ უფრო და უფრო მეტ აქტივობას იჩენს მათ მიმართ: იგი ან ადგილს უცვლის მათ, ან ხმაურს იწვევს მათი საშუალებით, ან თვითონ მათ

ცვლის ერთგვარად (ტებს, ხევს) და ამ სახით უფრო მრავალმხრივ კონტაქტს ამყარებს მათთან.

რა არის ამ მრავალფეროვანი მოძრაობების აზრი? უეჭველია, არავინ იტყვის, რომ მოძრაობათა საშუალებით ბავშვი თავის ბიოლოგიურ მოთხოვნილებებს იკმაყოფილებს. ამიტომ, ჩვეულებრივ, ასეთ შემთხვევაში ბავშვის თამაშის შესახებ ლაპარაკობენ, კერძოდ, კ. გროსი ყველაფერს ამას „ექსპერიმენტულ თამაშს“ უწოდებს. ამის მიხედვით, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ პირველი წლის მეორე ნახევარს, განსაკუთრებით, ბავშვის თამაში ახასიათებს. ერთი მხრივ, წაბაძვა, რამდენადაც ბავშვს, ადამიანთან უხდება საქმის დაჭერა. მეორე მხრივ, რამდენადაც მას ობიექტთა სამყაროსთან აქვს კავშირი, - თამაში, აი ის, რაც ამ პერიოდის შინაარსს იძლევა. ერთიცა და მეორეც, როგორც ვიცით, უფრო ადრეც იწყება, მაგრამ ბავშვის ქცევის დამახასიათებელ და გაბატონებულ შინაარსად მხოლოდ ამ პერიოდში იქცევა.

2. ვ. შტერნი აღნიშნავს, რომ ბავშვის თამაშის დასაწყისი უკვე პირველი წლის პირველსავე მეოთხედში უნდა ვეძიოთ. მაგრამ მაშინ იგი მხოლოდ თავისი სხეულის ნაწილებზე თამაშობს, ვინაიდან საგნებთან კავშირს მხოლოდ ტაცების პერიოდის დასაწყისიდან აწესებს. ჩვენ ვიცით, რომ ნამდვილად აქ ე. წ. **იმპულსურ მოძრაობათა** შემდეგ განვითარებასთან გვაქვს საქმე განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ცვლილება, რომელიც ამ პერიოდში ხდება, იმაში იჩენს თავს, რომ ბავშვი რომელსაღე თავის იმპულსურ მოძრაობას ან რომელსაღე ბგერას ან ბგერების კომპლექსს არაჩვეულებრივი დაჟინებით იმეორებს. ამ შემთხვევაში, როგორც ვიცით, ე. წ. თვითწაბაძვის უეჭველი ფაქტის წინაშე ვდგევართ და, როდესაც სამი-ოთხი თვის ბავშვის თამაშის შესახებ ლაპარაკობენ, ჩვეულებრივ, სწორედ ეს ცირკულარული რეაქციები აქვთ მხედველობაში.

ნამდვილი თამაშის ჩასახვის ფაქტთან მხოლოდ მეორე-მეხუთე თვიდან გვაქვს საქმე, ე. ი. სწორედ იმ მრავალფე-

როვან რეაქციებთან საგანთა მიმართ, რომლის შესახებაც ზემოთ გვქონდა საუბარი.

ამ პერიოდის თამაშის ნამდვილი ბუნების გამოსარკვევად ბავშვის თამაშის ყველა განსხვავებული შემთხვევის გათვალისწინებას განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ექნებოდა. ბიულერისა და ჰეცერის „ინვენტარში“ თამაშის ყველა ის სახეა ჩამოთვლილი, რომლებიც ბავშვის სიცოცხლის პირველი წლის განმავლობაში გვხვდება. აქ სულ ოთხი განსხვავებული ჯგუფია დადასტურებული.

პირველ ჯგუფში შედის ბავშვის სხვადასხვაგვარი მანიპულაციები უძრავ საგნებზე: ხელის მოკიდება, შეხება, რახუნი, ჩხაპნა, ენის, ხელის, ფეხის, ტუჩების რამეზე მოსმა. როგორც ბიულერი შენიშნავს, ყველა ეს მანიპულაცია უკვე მეხუთე თვემდე იჩენს თავს. უფრო გვიან მეორე ჯგუფის თამაში ჩნდება.

ამ მეორე ჯგუფში ისეთი მანიპულაციები შედის, როგორიცაა საგნის ამოძრავება, მოტანა, გაწევა: ბავშვს ხელში უჭირავს საგანი და აქნევს, ქვემოთ უშვებს, ზევით წევს, აქეთ-იქით სწევს. შემდეგ ამას ერთვის საგნის ხელის დავლება, მისი თავისკენ მიწევა ან შორს გაწევა, შორს გადაგდება, წაქცევა.

მესამე ჯგუფი კიდევ უფრო რთულ მოძრაობებს შეიცავს: აქ ბავშვი სხვადასხვა მანიპულაციას, რაიმე **მოძრავი** საგნის დახმარებით, **უძრავ** საგანთა მიმართ აწარმოებს.

მეოთხე ჯგუფის თამაშის შინაარსს ისეთი მანიპულაციები შეადგენენ, რომელთაც ორს მოძრავ საგანთან აქვთ საქმე.

ოთხივე ჯგუფის თამაშის შემთხვევები რომ გავითვალისწინოთ, დავინახავთ, რომ ყველგან მხოლოდ სხეულის განსაზღვრული ხასიათის მოძრაობებთან გვაქვს საქმე. მართალია, ყველა ეს მოძრაობა საგანთანაცაა დაკავშირებული და ამდენად საგნის მოძრაობასაც წარმოადგენს, მაგრამ ეს მოძრაობა თვით საგანში როდი იწვევს საგულისხმო ცვლილებას: საგანი მხოლოდ სივრცეში იცვლის ად-

გილს, თვითონ კი იმავე საგნად რჩება, რაც ამ მოძრაობის გარეშეც იყო. სხვანაირად რომ ვთქვათ, ბავშვის არც ერთი მოძრაობა არ არის ისეთი, რომ საგანი მისთვის მასალას წარმოადგენდეს, რომ იგი მართლა **რამეს აკეთებდეს**. მაშასადამე, როგორც აღნიშნავს ბიულერი, „ობიექტი საშუალებებაა, რათა მასზე ან მისით რაიმე მოძრაობა იყოს შესრულებული და არა მასალა, რითაც ან რის დახმარებითაც რაიმე უნდა გაკეთდეს”.⁽⁵⁷⁾ საგულისხმოა, რომ ბავშვის მოძრაობათა ასეთი დახასიათება მაშინაც ძალაში რჩება, როდესაც ბავშვს განგებ ისეთ საგანს აძლევ ხელთ, რომელსაც იმთავითვე ნამდვილი მასალის ბუნება აქვს, მაგ., თიხას. ნაცვლად იმისა, რომ ბავშვმა მისი ფორმის შეცვლა დაიწყო ან მისგან რაიმე საგნის გამოყვანა სცადოს, ნაცვლად ამისა, იგი ისე ექცევა მას, როგორც ყოველივე სხვა საგანს მოექცეოდა: „სახელდობრ, ის დაუწყებს მას აქეთ-იქით ქნევას, ხან აქეთ გაწევს და ხან იქით, ან მაგიდაზე დაუწყებს ცემას იმის მიხედვით, თუ რა ფუნქცია ესწრაფვის მასში ამჟამად ამოქმედებას... ჩვენ რომ ბავშვს ორი სათამაშო კუბი მივცეთ, ერთმანეთზე კი არ დაადებს მათ და რამის აგებას დაიწყებს, არამედ ერთი მეორეს დაუწყებს ცემას ან თითოს თითო ხელში დაიჭერს და ასე დაუწყებს მათ რამეზე რახუნს, ან ორივეს გააჩოჩებს და სხვ.”

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავშვი არავითარ ანგარიშს არ უწევს, თუ რა საგანთან აქვს საქმე **სპეციფიკურად**, მათი ბუნების შესაფერისად როდი ეპყრობა მათ, არამედ მისთვის სულ ერთია, თუ რა საგანი ჩაუვარდება ხელში: იგი ყველაფერს ერთნაირად ეპყრობა.

3. მაშ რად უნდა ბავშვს საგნები, თუ არც მათ ბუნებას უწევს ანგარიშს და არც აკეთებს რამეს მათგან? რა კავშირი არსებობს ბავშვის მოძრაობათა და საგანთა შორის? შ. ბიულერი ფიქრობს, რომ საგანი მხოლოდ საბაბია, რომელიც ბავშვის მოტორული ფუნქციების ამოძრავებას იწვევს, რომ იგი მხოლოდ საშუალებებაა, რომელიც ამ ფუნქციათა ამოქმედების შემთხვევას იძლევა: თამაშში საგნობრივი

მასალის გაფორმება როდი ხდება, არამედ მოძრაობის ფუნქციისა (შ. ბიულერი).

უეჭველად სწორია, რომ ბავშვი იმ საგნებს, რომელთაც მას თავის თამაშის პროცესში აქვს საქმე, რაიმე მასალად არ იყენებს: ობიექტი მისთვის თავისთავად წარმოადგენს დამოუკიდებელ რეალობას; და სანამ მან ამ რეალობის თვისებები არ იცის, რასაკვირველია, მანამ სრულიად ზედმეტია იმაზე ფიქრი, რომ მოცემული მასალით მან რაიმე ახალი ობიექტი შექმნას. ბავშვის ცხოვრების პირველისა და მეორე მეოთხედი წლის ნამდვილი შინაარსი ამ ახალი რეალობის წვდომაში მდგომარეობს: როგორც ვიცით, ჯერ იგი მისი ჭვრეტით კმაყოფილდება და შემდეგ აქტიური ტაცების საშუალებით მის დაუფლებასა და ახლო გაცნობას ცდილობს. უნდა ვიფიქროთ, რომ პირველი წლის მეორე ნახევარში განვითარების ეს ძაფი ერთბაშად და უდროოდ არ წყდება. და მართლაც, ჩვენ ვხედავთ, რომ ობიექტი არა მარტო საბაბს წარმოადგენს ბავშვის იმ მოტორული ფუნქციების ასამოქმედებლად, რომლის დაკმაყოფილების მოთხოვნილებაც ყოველ მონაცემ მომენტში უნდა ჰქონდეს, არამედ იგი თვით ობიექტში იწვევს ერთგვარ ცვლილებას: ობიექტს, რომელიც ხელში ჰქონდა, ძირს ისვრის და ხმაურს ისმენს, ერთს საგანს მეორეზე ცემს და აქაც თავისებურ რახუნს ადევნებს თვალყურს; იგი ქაღალდს ხევს, ჭიქას ამსხვრევს; ერთი სიტყვით, ბავშვი თავისი სხეულის მარტო მოტორული ფუნქციებით არ კმაყოფილდება; იგი ობიექტზე სხვა ფუნქციებსაც ამოქმედებს. კ. გროსის ტერმინი, რომელიც მან ბავშვის ამ პერიოდის ქცევის დასახასიათებლად შემოიღო, განსაკუთრებული სისწორით აღნიშნავს მის ძირითად ბუნებას. იგი „ექსპერიმენტულ თამაშს“ უწოდებს მას და მართლაც, შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს პირველი წლის მეორე ნახევრის განმავლობაში ბავშვი უკვე აღარ კმაყოფილდებოდეს ობიექტური, საგნობრივი სინამდვილის გაცნობის იმ გზით, რომლითაც წინათ სარგებლობდა: მოცემულ საგანთა ჭვრეტი-

თა და აქტიური შეხებით, ე. ი. ასე ვთქვათ, **უბრალოდ დაკვირვებით**. ახლა თვითონ იწვევს მათში ერთგვარ ცვლილებებს და ამით მათ თვისებებს ააშკარავებს, თითქოს ნამდვილ ცდას აყენებდეს, რათა შესაძლებლობა მოიპოვოს, დააკვირდეს, თუ რას იზამს საგანი, რა დაემართება მას, რა თვისებას გამოიჩენს იგი. ამიტომაც, რომ იმ ხანას, რომელიც პირველი წლის მესამე მეოთხედში იწყება, ხოლო მეოთხეში განსაკუთრებით სწრაფი ტემპით ვითარდება, სწორედ „ექსპერიმენტული თამაშის“ სახელწოდებით აღვნიშნავთ

ამრიგად, ამ პერიოდის ძირითადი აზრი ნათელი ხდება: იგი, რასაკვირველია, ობიექტურად მონაცემ საგანია მასალად გამოყენების ხანას არ წარმოადგენს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს თითქოს ამ პერიოდის აზრი მხოლოდ და მხოლოდ მოტორულ ფუნქციათა გაფორმებაში მდგომარეობდეს, როგორც ბიულერს ჰგონია. უეჭველია, რომ ბავშვის რეაქციები თვით ობიექტშიც გარკვეულ ცვლილებებს იწვევენ და ეს, რა თქმა უნდა, ბავშვისათვის უგზოუკვლოდ არ იკარგება. შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ამიტომ ამ ხნის თამაშის მნიშვნელობა საგანთა ამ გზით გამოაშკარავებულ თვისებათა გაცნობის ეფექტით ამოიწურებოდა, როგორც გროსი ან შტერნი ფიქრობენ.

უფრო სწორი იქნებოდა, თუ ვიტყოდით, რომ ბავშვის ქცევის აზრი აქაც ისაა, რაც წინა საფეხურზე: გაცნობა და დაუფლება იმ ახალი სინამდვილისა, რომელიც მის წინაშე პირველად მეორე-მესამე თვეში ობიექტური სამყაროს სახით აღიმართება. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ ბავშვი „ექსპერიმენტული თამაშის“ პერიოდში თავის სენსორულსა და მოტორულ ფუნქციებს ავითარებს, მაგრამ არა როგორც ცალკეულს, ურთიერთზე დამოუკიდებელს ძალებს, არამედ როგორც ერთს განუყრელ მთლიანს.

ამგვარად, აღქმათა და სათანადო მოძრაობათა შეთანხმების პროცესი თანდათანობით წინ მიდის; და საგულისხმოა, რომ სწორედ ამ ხანაში ისახება ის სპეციფიკური

ფუნქცია, რომელიც შესაძლებლობას აძლევს ადამიანს რაც შეიძლება უკეთ შეუთანხმოს თავისი მოძრაობები აღქმული სინამდვილის თავისებურებას: **ინტელექტის** პირველი ჩანასახი აქ უნდა ვეძიოთ.

4. თავისი მანიპულაციების დროს საგნებთან ბავშვს ხშირად უხდება ყურადღების მიქცევა, რომ, მაგალითად, ზოგ საგანს ასეთი ხმა აქვს, ზოგს ისეთი; საგანს რომ ხელი გაუშვათ, იგი ძირს დაეცემა, რომ ქაღალდის დიდი ფურცელი შეიძლება პატარ-პატარა ნაწილებად აქციოთ... ერთი სიტყვით, ბავშვს საგანთა და მოვლენათა შორის არსებულის სხვადასხვაგვარი **მიმართების** უამრავი მაგალითები აქვს.

პირველ ხანებში ესენი არავითარ ინტერესს არ წამოადგენენ მისთვის. მაგრამ შემდეგში, რაც უფრო წინ მიდის მისი სენსორულ-მოტორული ფუნქციების მომწიფების საქმე, რაც მეტ ძალას პოულობს იგი ობიექტურ საგნებზე, მდგომარეობა მით უფრო იცვლება: იგი იძულებული ხდება საგნებზე კიდევ უფრო მეტი ძალაუფლების მოსაპოვებლად ახალი საშუალების ძებნა დაიწყოს და ერთ მშვენიერ დღეს აღმოაჩინოს, რომ ცალკე საგნები ურთიერთისაგან სრულიად დამოუკიდებელ ერთეულებს როდი შეადგენენ, არამედ მათ შორის ერთგვარი კავშირი, ერთგვარი მიმართება არსებობს.

სკუპინი თავისი 0.4+8 ბავშვის თამაშს ასე აღწერს: მას ხელიდან უვარდება სათამაშო ჯამბაზი და მის ყურადღებას ჟღარუნი იპყრობს. იგი თვალთ ეძებს სათამაშოს და როდესაც დაინახავს, ერთხანს მასზე თვალს შეაჩერებს. ხოლო, როდესაც სათამაშო ისეთ ადგილას დაეცემა, რომ ბავშვს მისი დანახვა აღარ შეუძლია, მაშინ თითქმის იმ წამსვე ივიწყებს მას და თავის ყურადღებას სხვა მხრივ მიმართავს...

ჩვენ ვხედავთ, რომ აქ ბავშვი ხელიდან გავარდნილ სათამაშოს მალე ივიწყებს. მაგრამ რამოდენიმე თვის შემდეგ ბავშვის რეაქცია ასეთი შემთხვევების მიმართ საგრძნობ-

ლად იცვლება: ხედავს იგი სათამაშოს თუ არა, ერთხანს იგი მაინც ახსოვს და მის ალებას ცდილობს.

მაგრამ როგორ იქცევა იგი, როდესაც ალებას ვერ ახერხებს?

შ. ბიულერის დაკვირვება: როდესაც ერთ ცხრა თვის ბავშვს სათამაშო გაუვარდა ხელიდან და მისი ალება ვერ მოახერხა, მან, სრულიად მოულოდნელად, მეორე სათამაშო ისროლა მისკენ. რას ნიშნავს ეს? ბიულერი ასე მსჯელობს: ბავშვმა სათამაშო დაკარგა. ტაცების აქტიდან არაფერი გამოდის: სათამაშო შორსაა, მაგრამ სათამაშო მას გაუვარდა ხელიდან და გაგორდა იქ, სადაც ახლა ხელმიუწვდომელი დევს და, აი, ერთბაშად ეს მიმართება, სახელდობრ: რომ სათამაშო მისგან წავიდა და რომ იგი მასვე უნდა დაუბრუნდეს აი, ეს მიმართება განიცდება მის მიერ და ამრიგად, ყურადღების საგნად იქცევა. რაღაცნაირად მოხდა სათამაშოს წასვლა, იგი როგორმე მასვე უნდა დაუბრუნდეს; იქით და აქეთ მიმართება სუბიექტისა ობიექტისადმი, ბავშვისა სათამაშოსადმი - აი, რისი ობიექტივაცია ხდება აქ! ჩვენს წინაშე ბავშვის ინტერნაციონალური რელაციის წვდომის ანუ **აზროვნების** დაბადების მომენტი. სახელდობრ, ბავშვი აქ პირველად წვდება სათანადო საშუალების ან იარაღის დახმარებით რისამე მიზეზობრივად გამოწვევის შესაძლებლობის აზრს, ვინაიდან ის საშუალება, რომლითაც ბავშვი დაკარგული საგნის დასაბრუნებლად სარგებლობს, ბავშვის ხელში პირველ იარაღად იქცევა.⁽⁵⁸⁾

ამგვარად, შ. ბიულერის აზრით, ბავშვის ქცევას ის აზრი უნდა ჰქონდეს, რომ ბავშვი პირველად წვდება აქ მიმართებას, რომელიც მისსა და ობიექტს შორის არსებობს, პირველად აქცევს მას დაკვირვების საგნად, პირველად ახდენს მის ობიექტივაციას და ამ ნიადაგზე ებადება აზრი დაკარგულის ასალებად მეორე სათამაშოს **იარაღად** გამოყენებისა.

კ. ბიულერმა სპეციალური ცდები დააყენა იმის გამოსარკვევად, თუ რა დროიდან უჩნდება ბავშვს იარაღის გამოყენ-

ნების უნარი. იგი ასე მოიქცა: მოათავსა ბავშვისათვის საინტერესო საჭმელი ისეთ ადგილას, რომ ბავშვს იგი კარგად დაენახა, მაგრამ ხელით ვერ მისწვდომოდა მას. მაგრამ იქვე მის ახლოს ძაფის ერთი ბოლო იყო, რომლითაც საჭმლის ახლო მოწევა და ამგვარად ხელში ჩაგდება შეიძლებოდა, რადგანაც იგი საჭმელზე იყო მიმაგრებული. იმისათვის, რომ ბავშვს ძაფით ესარგებლა, იგი უნდა ჩაწვდომოდა მიმართებას მიზანსა და საშუალებას შორის, იგი უნდა მიმხვდარიყო წინასწარ, რომ საჭმლის მოწევა ძაფის საშუალებით შეიძლებოდა. მოკლედ, მის ცნობიერებაში უნდა გაჩენილიყო აზრი, რომ საგანი (ძაფი) არა მარტო თავისთავად წარმოადგენს ღირებულებას, არამედ იგი შეიძლება რაიმე მიზნის საშუალებადაც გამოდგეს, იარაღად, რომელიც მიზნის განსახორციელებლად შეიძლება გამოიყენო.

გამოირკვა, რომ პირველად მხოლოდ **ცხრა თვის** ბავშვი ახერხებს ძაფის საშუალებით საჭმლის მოწევას. მაგრამ აქ ამას მხოლოდ სპორადიული შემთხვევითი ხასიათი აღმოაჩნდა: ბავშვმა მარტო ორჯერ ისარგებლა ამ იარაღით; ჩვეულებრივ კი, ძაფს არავითარ ყურადღებას არ აქცევდა: მიუხედავად იმისა, რომ ექსპერიმენტატორმა რამოდენიმეჯერ ხელშიც კი ჩაუდო მას ძაფი, ბავშვში ეს მაინც არავითარ ეფექტს არ იწვევდა. სამაგიეროდ, **მეათე** თვის ბოლოს მდგომარეობა იმდენად შეიცვალა, რომ ამიერიდან, სადაც უნდა მოგეთავსებინა ძაფის ბოლო, მარცხნივ თუ მარჯვნივ, ცოტა მოშორებით თუ უფრო ახლოს, - ბავშვი ყოველთვის შეუცდომლად დაავლებდა მას ხელს და სანუკვარობიექტს თავისკენ მიაქანებდა.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ უკვე **ათი თვისთვის** ბავშვს საგანთა ურთიერთ მიმართების პირველი აზრი უჩნდება. თავის მანიპულაციებში, რომელსაც იგი საგნების მიმართ ახდენს, ამ ახალ მომენტს აწყდება და ბოლოს მალე იმით სარგებლობასაც იწყებს. ეს მიმართების პირველი ფორმა, რომელსაც ბავშვი ყველაზე ადრე წვდება, რო-

210

გორც ბიულერის ცდებიდან ჩანს, **მიზანსა და საშუალებას** შორის არსებული მიმართება უნდა იყოს. იგი თავს იჩენს ბავშვის მიერ იარაღის მიზანშეწონილად გამოყენების ფაქტში.

როგორც დავინახეთ, ეს 9-10 თვეში ხდება და სწორედ ამ დროისათვის კიდევ ერთი თვალსაჩინო გარემოება იჩენს თავს: „ექსპერიმენტული თამაშის“ შემთხვევათა რიცხვი სწორედ ახლა იწყებს არაჩვეულებრივ სწრაფი ტემპით განვითარებას. თუ ცხრა თვემდე ასეთი თამაში, საშუალოდ, 40” გრძელდებოდა, ხოლო შემდეგ სამი თვის განმავლობაში მისი ხანგრძლივობა უკვე 144”-მდე ადის, ხომ არ უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ამ მოვლენას რაიმე კავშირი უნდა ჰქონდეს იმ გარემოებასთან, რომ საგანია მიმართების წვდომის უნარი სწორედ ამ თვეებში უჩნდება ბავშვს?

უეჭველია, ექსპერიმენტული თამაში რომ ახლაც ისევ მარტო სენსორულისა და მოტორული ფუნქციების ამოქმედების მოთხოვნილებას აკმაყოფილებდეს, მისი ხანგრძლიობის ეგოდენ სწრაფი და ერთბაში გაზრდა სრულიად გაუგებარი იქნებოდა. უნდა ვიფიქროთ, რომ ობიექტური სინამდვილის ახლად აღმოჩენილი მხარე, მიმართება, რომელიც ცალკე საგანთა და მოვლენათა შორის არსებობს, არაჩვეულებრივი ინტენსივობით იტაცებს ბავშვს და ექსპერიმენტული თამაში ამ მიმართებათა აღმოჩენის, მათი წვდომის სპეციფიკური ძალის, **ინტელექტუალური ფუნქციების** ამოქმედებას უნდა იწვევდეს. რაკი ამით მისი განვითარების ახალი იმპულსი ჩნდება, საკვირველი არაა, რომ ბავშვის ინტერესი მისადმი სწორედ ამ დროისათვის აკეთებს ეგოდენ თვალსაჩინო ნახტომს.

ექსპერიმენტული თამაში, რომლისადმიც ინტერესის განსაკუთრებული განვითარება მიმართებათა აღმოჩენის უნარის აქტივობით აიხსნება, თავის მხრივ ამ უკანასკნელის განვითარების პროცესს უწყობს ხელს. ჩვენ ქვემოთ დავინახავთ, რომ მალე ბავშვი კიდევ ერთი ახალი მიმართების აზრს სწვდება. ეს არის აზრი ბგერათა კომპლექსისა

და საგნის მიმართების შესახებ, აზრი სიტყვასა და მის მნიშვნელობას შორის არსებული დამოკიდებულების შესახებ.

ამრიგად, უეჭველი ხდება, რომ ექსპერიმენტული თამაშის აზრი ბავშვის სენსორულის, მოტორულისა და დასასრულ, აგრეთვე ინტელექტუალური ფუნქციების შეთანხმებული ამოქმედების უნარის განვითარებაში უნდა ვეძიოთ.

XIV. თამაშის თეორიები

(ფუნქციონალური ტენდენციის თეორია)

1. ახლა ჩვენს წინაშე დგება საკითხი, თუ რატომ თამაშობს ბავშვი. მართლაცდა, როდესაც ცოცხალ ორგანიზმს რაიმე გარკვეული მოთხოვნილება აქვს, იგი განსაზღვრული მოძრაობების საშუალებით ცდილობს მის დაკმაყოფილებას: ან გაურბის მტერს, ან შეუტევს მას, ან ეძებს და აგროვებს საკვებს, თუ იგი მზამზარეულადაა მოცემული, ანდა გარდაქმნის მას, თუ სხვაგვარად მისი მოხმარება არ შეიძლება. ადამიანისათვის განსაკუთრებით ეს უკანასკნელია დამახასიათებელი: იგი თავის რთულ მატერიალურ მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად მოცემულ ნივთიერ მასალას სათანადო მიმართულებით გარდაქმნის.

რამდენადაც ყველა ეს პროცესი გარკვეული მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ემსახურება, მათი წარმოშობა და მათი განვითარების იმპულსი ნათელია. სამაგიეროდ, სულ სხვაა ბავშვის თამაში. ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვი სხვადასხვა ნივთიერ საგნებზე ათასგვარ მანიპულაციას აწარმოებს; ამას მიტომ კი არ შვება, რომ რაიმე გააკეთოს: საგანს ისეთი სახე მისცეს, რომ თავისი გარკვეული მოთხოვნილების დაკმაყოფილება შეძლოს. არა, საგანს მხოლოდ მანამ აქვს ბავშვისათვის მნიშვნელობა, სანამ იგი თამაშობს; თამაშის პროცესი რომ გათავდება, ამასთან ერთად საგნების როლიც ამოწურულად უნდა ჩაითვალოს. ერთი სიტყვით, მაშინ, როდესაც, მაგალითად, შრომის შემთხვევაში საგანი მხოლოდ მას შემდეგ ააშკარავებს თავის ღირებულებას, რაც შრომითი მოძრაობები მის მიმართ დამთავრდებოდნენ, თამაშის შემთხვევებში, პირიქით, საგანს მხოლოდ მანამ აქვს ღირებულება, სანამ მასზე ნაწარმოები მოძრაობები დასრულდებოდნენ.

მაშასადამე, სრულიად არ ჩანს, თუ რა აიძულებს ბავშვს პირველი შეხედვით ეგოდენ „უსარგებლო“ და „უაზრო“ მოძრაობები ეგოდენ დაუღალავად აწარმოოს. გარდა ამისა, არის მეორე საკითხიც, რომელიც პირველზე არა ნაკლებ საინტერესოა. საქმე ისაა, რომ თამაში გარკვეულ მოძრაობათა კომპლექსს ანდა განსაკუთრებით შემდეგ ხანებში მოძრაობათა მთელ სისტემას წარმოადგენს. მაგრამ იგი ხომ გარკვეული მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას არ ემსახურება. მაშ საიდან უნდა ჰქონდეს მას ეს გარკვეული ხასიათი. ერთი სიტყვით, როგორ უნდა აიხსნას, რომ ბავშვი სწორედ ასე თამაშობს და არა ისე, რომ თამაშს სწორედ ეს **გარკვეული** შინაარსი აქვს და არა ქაოტურ მოძრაობათა თანმიმდევრობას წარმოადგენს?

2. **სპენსერის** თამაშის თეორიას განსაკუთრებით პირველი საკითხი აქვს მხედველობაში. იგი იმ აზრს ემყარება, რომ ბავშვის ორგანიზმში მეტი ენერგია გროვდება, ვიდრე მის აქტუალურ მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად საჭირო. ეს ზედმეტი ენერგია გამოყენებას ესწრაფვის და იმ მოძრაობათა სახით იჩენს თავს, რომელთაც ბავშვის აქტუალურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებასთან საერთო არაფერი აქვთ და რომელნიც ამიტომ ე. წ. თამაშის შინაარსს ქმნიან. თამაში, ამგვარად, ჭარბი ენერგიის **განტვირთვის** მიზანს ემსახურება. რა თქმა უნდა, ეს მიზანი ბავშვის მიერ სუბიექტურად არ განიცდება: იგი მხოლოდ მისი თამაშის მოძრაობის ობიექტურ აზრს შეადგენს.

ეჭვი არაა, პირველი შეხედვით ეს **ე. წ. განტვირთვის თეორია** თამაშის წარმოშობის საკითხს საკმაოდ დამაკმაყოფილებლად ჭრის; ყოველ შემთხვევაში, უდავოდ, ანგარიშს უწევს ბევრ ისეთ ფაქტს, რომლებიც თუ არა ეს თეორია, სხვაგვარად ძნელი ასახსნელი იქნებოდა. შტერნი აღნიშნავს, რომ ბავშვის თამაშის დაკვირვება გვიჩვენებს, რომ იგი ყოველთვის თანაბრად ინტენსიურად როდი მიმდინარეობს: გარდა იმისა, რომ, საზოგადოდ, თამაშის ინტერესის განსაკუთრებული გაცხოველებისა და შენელების

ცალკე პერიოდები გვხვდება, გარდა ამისა, უეჭველია ისიც, რომ ბავშვის თამაშის ინტერესის ინტენსივობა მისი ორგანიზმის ჯანმრთელობის მდგომარეობასთანაც უნდა იყოს დაკავშირებული.

ჰილდა 0.6+15. „მძიმე ფილტვების ანთებამ მაღალი ტემპერატურით ბავშვი ოთხი დღით აპათიისა და უჭმელობის მდგომარეობაში ჩააყენა. ტემპერატურის დაკლებასთან ერთად აპათიური მდგომარეობაც შესუსტდა და, როდესაც ჭამა ძველებურად იქნა განახლებული (ექვსი დღის შემდეგ), ერთბაშად სრულიად მოულოდნელად სულიერმა ცვლილებამ იჩინა თავი. ბავშვი აღგზნებული მხიარულების მდგომარეობამ შეიპყრო; ჰილდა ისე აღფრთოვანებული კიოდა, ყვიროდა და „მოგვითხრობდა“, რომ მის ნახვას არაფერი სჯობდა. ეტყობოდა, თითქოს სიცოცხლის ხალისი ავადმყოფობის შემდეგ კიდევ უფრო გაძლიერებულიყო და ყოველ საშუალებას ხმარობდა, რათა გამოაშკარავებულიყო.“

მაგრამ რატომ მაინცდამაინც ამ გარკვეულ მოძრაობათა სახით უნდა იჩინოს თავი ჭარბი ენერგიის დაცლის ტენდენციამ? რატომ მაინცდამაინც ეს გარკვეული შინაარსი აქვს ბავშვის თამაშს, ეს სპენსერის თეორიის არსიდან სრულიად არ გამომდინარეობს. ამიტომ სპენსერს აქ მეორე პრინციპის შემოღება უხდება, რომელსაც პირველთან არსებითად არავითარი კავშირი არ აქვს, სახელდობრ, წაბაძულობის პრინციპისა.

3. სამაგიეროდ კ. გროსის ცნობილი თეორია თამაშისა სწორედ ამ მხარეს უწევს ანგარიშს. მართალია, თამაშის მოძრაობები უშუალოდ თითქმის არავითარ მიზანს არ ემსახურებიან, მაგრამ უეჭველია, რომ მათ მაინც დიდი მნიშვნელობა აქვთ: თამაშის საშუალებით ბავშვი მომავალი, სერიოზული ცხოვრებისათვის ემზადება თამაშის პროცესში იგი სწორედ იმ ფუნქციებს ამოქმედებს, რომელნიც შემდეგ ცხოვრების ამოცანათა გადასაჭრელად გამოადგება. თამაში, მაშასადამე, პროცესია, რომელიც ბავშვს სერიო-

ბული ცხოვრებისათვის ამზადებს. ამიტომ გასაგებია, რომ თამაშს სრულიად გარკვეული შინაარსი აქვს: ბავშვი ტიტინებს, თითქოს იგი ლაპარაკობდეს; ნამდვილად იგი მხოლოდ ემზადება ამ უკანასკნელისათვის; ბავშვი ფეხებს ამოდრავებს რითმულად, თითქოს მიდიოდეს; ნამდვილად იგი იმ ფუნქციებს ანვითარებს, რომლებიც სიარულისათვისაა საჭირო. ერთი სიტყვით, თამაშის შინაარსი იმ ობიექტური მიზნით არის ნაკარნახევი, რომელიც მას, როგორც ცხოვრებისათვის მოსამზადებელ სავარჯიშო კურსს, აქვს დასახული.

მართლაც, თამაშის შინაარსის ყურადღებით შესწავლა გვიჩვენებს, რომ იგი ისეთია, თითქოს ბავშვის წინაშე მართლა სერიოზული ამოცანა იდგეს, სწორედ ისეთი, როგორიც შემდეგ დადგება მის წინაშე, როდესაც ის გაიზრდება. ეს განსაკუთრებით ნათლად ბავშვის განვითარების შემდეგ ფაზებში იჩენს თავს. ამდენად კ. გროსის თეორია საქმის ნამდვილ მდგომარეობას უწევს ანგარიშს. იგი უეჭველად გასაგებად ხდის, თუ რატომ თამაშობს ბავშვი ასე და არა ისე. სამაგიეროდ, თამაშის წარმოშობის საკითხს იგი ოდნავადაც ვერ წყვეტს.

ამგვარად, ორივე თეორია სპენსერისაც და გროსისაც მხოლოდ ცალ-ცალკე საკითხებს ეხება, რომელიც ჩვენს წინაშე თამაშის შესწავლის დროს დგება. ხოლო, რაც შეეხება თამაშის პრობლემის მთლიან გადაწყვეტას, ამას ვერც ერთი მათგანი ვერ ახერხებს.

4. ასეთსავე ცალმხრივ. თეორიას იძლევა ბიულერიც. ვერც სპენსერისა და ვერც გროსის თეორია საკმარის ანგარიშს ვერ უწევს ერთს დამახასიათებელ ფაქტს, რომელიც ყოველ თამაშს ახლავს თან: იმ ხალისს, რომლითაც ბავშვი ხშირად ერთსა და იმავე მოძრაობას იმეორებს; იმ გატაცებას, რომლითაც იგი თამაშის პროცესში ათასგვარ სუბიექტურად უაზრო მანიპულაციას აწარმოებს: მართლაცდა, რა აიძულებს ბავშვს თავისი თამაშის ოპერაციები ეგოდენი დაჟინებით აწარმოოს? რა იმპულსი აქვს მას ამისათვის?

კ. ბიულერი სწორედ ამ საკითხზე იძლევა პასუხს. ის ფიქრობს, რომ, გარდა იმ სიამოვნებისა, რომელსაც მოცემული მოთხოვნების დაკმაყოფილების შედეგად ვღებულობთ, კიდევ უნდა არსებობდეს ერთი თავისებური სახე სიამოვნებისა, რომლისთვისაც დამახასიათებელი ისაა, რომ იგი რაიმე ობიექტის ზეგავლენის შედეგად როდი ჩნდება, მსგავსად ჩვეულებრივი სიამოვნების გრძნობებისა, არამედ მხოლოდ ამა თუ იმ ფუნქციის ამოქმედებასთანაა დაკავშირებული. ამიტომ ბიულერი ამ სიამოვნების გრძნობას ფუნქციის სიამოვნებას (Funktionslust) უწოდებს. როდესაც ბავშვი თავის ამა თუ იმ ფუნქციას ამოქმედებს, იგი მარტო ამის გამო გრძნობს ერთგვარ სიამოვნებას, ე. წ. **ფუნქციის** სიამოვნებასო, - ამბობს იგი. ამიტომ ხდება, რომ იგი ამ სიამოვნების ხელახლა მისაღებად ერთსა და იმავე მოძრაობას იმეორებს, რამდენადაც ამით სათანადო ფუნქციას ამოქმედებს. ამგვარად, გასაგები ხდება, თუ რა აიძულებს ბავშვს ეგოდენი გატაცებით და ხალისით ითამაშოსო.

როგორც ზემოთ დასახელებული თეორიები, ისე ბიულერის თეორიაც უეჭველად სწორ დაკვირვებას ეყრდნობა. მართლაცდა, თამაშის პროცესში რომ ბავშვი სიამოვნებას განიცდის და რომ ეს სიამოვნება მის ბიოლოგიურ მოთხოვნებივითა დაკმაყოფილების ნიადაგზე აღძრული სიამოვნება არაა, ეს უეჭველია. მაგრამ აქედან არ გამომდინარეობს, რომ თამაშის არსი სწორედ ამ განცდაში, ე. ი. ფუნქციონალურ სიამოვნებაში, უნდა ვეძიოთ. ეს რომ ასე ყოფილიყო, მაშინ თამაშის ყველა თავისებურება, როგორც თავისი არსიდან, მარტო ფუნქციონალური სიამოვნების ცდებიდან უნდა გამომდინარებულიყო და გროსის თეორიის ძირითადი პრინციპების მიღება ბიულერისათვის ან სრულიად არ უნდა ყოფილიყო საჭირო ანდა ნაჩვენები უნდა ყოფილიყო, თუ როგორ გამომდინარეობს თამაშის კონცეფცია, როგორც მოსამზადებელი სკოლისა, სწორედ ამ პრინციპიდან.

მეორე მხრივ, ბიულერის თეორია არსებითად ფუნქციონალური სიამოვნების ფაქტის მარტოდა დადასტურებით კმაყოფილდება. ეს, რასაკვირველია, დიდი დამსახურებაა ბიულერისა ჩვენი მეცნიერების წინაშე. მაგრამ თამაშის შინაგანი ბუნების, მისი არსის ცხადსაყოფად მარტო ფაქტის დადასტურება არ კმარა: საჭიროა მისი ახსნაც; საჭიროა იმის ჩვენებაც, თუ როგორ წარმოიშვა ეს ფაქტი. თამაშის სწორი თეორიისათვის იმ შინაგანი აუცილებლობის ნათელყოფაა აუცილებელი, რომლითაც ე. წ. ფუნქციონალური სიამოვნება სწორედ თამაშის შინაგანი ბუნებიდან გამომდინარეობს.

5. ჩვენ არ შეგვხვებით სხვა თეორიებს: მათ არც იმდენი გავლენა ჰქონდათ ჩვენს მეცნიერებაში, რომ მათზე შეჩერება აუცილებელი იყოს და არც იმდენი მნიშვნელობა საკითხის სწორი გადაჭრის ცდისათვის, რამდენიც ჩვენ მიერ აღნიშნულს თეორიებს აქვთ. საკითხის მდგომარეობა და მისი უაღრესად პრინციპული და პრაქტიკული მნიშვნელობა გვაიძულებს საკუთარი თეორიის შემუშავება ვცადოთ, თეორიისა, რომელიც თამაშის ცალკე მხარეებისა და თვისებების აღნიშვნითა და მერე მათი დაუსაბუთებელი განზოგადებით კი არ დაკმაყოფილდება, არამედ თამაშის შინაგან ბუნებას გააშუქებს, საიდანაც შესაძლებელი იქნება თამაშის ყველა ცნობილი თავისებურებების ლოგიკური აუცილებლობით გამოყვანა.

მაშ როგორ უნდა გვესმოდეს თამაშის ძირითადი არსი? როდესაც ზემოთ ფუნქციონალური ტენდენციის ცნების დახასიათებას ვცდილობდით, ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ ყოველი ცოცხალი ორგანიზმის ბუნებრივ მდგომარეობას **მიძრაობა, აქტივობა** შეადგენს. ეს იმას ნიშნავს, რომ შეუძლებელია მას რაიმე ძალა, რაიმე ფუნქცია ჰქონდეს და ეს უკანასკნელი მანამ უმოქმედოდ იყოს დაცული, სანამ ამ მდგომარეობიდან მას რაიმე გარე იმპულსი არ გამოიყვანს. ამა ფუნქციის, **ამა თუ იმ ძალის არსებობა ბუნებრივად მის მოქმედებას, მის აქტივობას ნიშნავს.** სხვანაირ-

რად არც შეიძლება იყოს: საქმე ისაა, რომ ყოველ შინაგანს გარეგანი ესაჭიროება, ყოველ ფუნქციას შესატყვისი ობიექტი. მაშასადამე, შეუძლებელია იგი ისე არსებობდეს, რომ ამ გარეგანისაკენ არ ისწრაფოდეს. ამიტომ არ არის აუცილებელი, რომ ცოცხალი ორგანიზმისათვის მისი ძალების ასამოქმედებლად უთუოდ რაიმე სასიცოცხლო მოთხოვნილების ნიადაგზე გარე გამდიზიანებლის იძულებითი ზემოქმედება იყოს საჭირო. ცოცხალი ორგანიზმის ეს ბუნებრივი თავისებურება, როგორც ვიცით, **ფუნქციონალური ტენდენციის** სახით იჩენს თავს.

მაშასადამე, შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ცოცხალი ორგანიზმისათვის მისი ძალები უბრალო საშუალებათ წარმოადგენდნენ, რომელთაც იგი მხოლოდ მაშინ მიმართავს, როდესაც თავის სასიცოცხლო მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად გარე გამდიზიანებელთა ზემოქმედების გამო დარღვეული წონასწორობის აღდგენას ესწრაფვის. არა, ორგანიზმის ძალების ამოქმედება არა მხოლოდ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებელ საშუალებათა ამოქმედების სახით იჩენს თავს, არამედ თავისთავადაც, გარეშე ყოველგვარი საშუალების როლის შესრულებისა, მარტო იმ ფაქტის გამო, რომ ისინი არსებობენ ვითარცა შინაგანი, რომელსაც გარეგანი ესაჭიროება: ძალის არსებობა ნიშნავს მის მოქმედებას. მისი არსებობა შეიძლება მხოლოდ **დინამიკური ხასიათის** იყოს.

ახლა მივმართოთ ბავშვის ძალების ზოგად ანალიზს. როგორც ზემოთაც გვქონდა აღნიშნული, ბავშვი ისეთ პირობებში ცხოვრობს, რომ ზოგიერთი თავისი სასიცოცხლო მოთხოვნილების დაკმაყოფილება საკუთარი ძალებით უხდება. ამ საერთო წესიდან გამონაკლისს ახალდაბადებული ბავშვიც კი არ შეადგენს. მით უმეტეს უნდა ითქვას ეს პირველი წლისა და უფრო მოზრდილი ბავშვის შესახებ. ბავშვის ასაკობრივი გარემო, ჩვეულებრივ, ისეთია, რომ იგი სიტუაციების მთელ რიგს ქმნის, რომელთა გარდაქმნაც ბავშვის ძალებზეა მინდობილი. მეორე მხრივ, იმავე ასა-

კობრივი გარემოს ცნება ნათელჰყოფს, რომ ყველა თავის მოთხოვნილებას ბავშვი თავისი საკუთარი ძალებით არ იკმაყოფილებს და ჩვეულებრივ, მისთვის დიდები ზრუნავენ.

აქედან ცხადია, რომ ყოველ მოცემულ ასაკში ბავშვს ძალების განსაზღვრული მარაგი ესაჭიროება, რათა მისი არსებობა შესაძლებელი შეიქმნეს. სანიმუშოდ ავიღოთ თუნდ ახალდაბადებული ბავშვი. როგორც ვიცით, მან რომ სიცოცხლე შეძლოს, წოვისა და სუნთქვის ფუნქციების საჭიროებისდა მიხედვით დამოუკიდებლად ამოქმედების უნარი უნდა ჰქონდეს. მაგრამ ეს არის და ეს. სხვა ძალები მისთვის ბიოლოგიურად სრულიად ზედმეტად უნდა ჩაითვალოს, რადგანაც თითქმის ყველა მისი დანარჩენი მნიშვნელოვანი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის დიდები ზრუნავენ.

მიუხედავად ამისა, ბავშვის ძალების მარაგი მარტო ბიოლოგიურად აუცილებელი ფუნქციებით არ ამოიწურება.

რა ასაკის ბავშვიც უნდა აიღოთ, გარდა იმ ძალებისა, რომელიც მისი არსებობისთვისაა საჭირო, მის განკარგულებაში ძალების საკმაოდ ფართო წრე მოიპოვება, რომელთა არსებობასაც ამჟამად მისთვის არავითარი ბიოლოგიური მნიშვნელობა არა აქვს. მაგალითად, რად უნდა ახალდაბადებულს ფეხები, ხელები, მხედველობის, სმენისა და სხვა ორგანოების მთელი რიგი. თავისი მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად მას არც ერთი ამ ორგანოს ფუნქციის ამოქმედება არ უხდება. მიუხედავად ამისა, ყველაფერი ეს მას მაინც აქვს.

იბადება საკითხი: თუ ბიოლოგიურად განვითარების მოცემულ საფეხურზე, არც ერთი ამ ორგანოს ფუნქცია საჭირო არაა, მაშ, საიდან აქვს ყველაფერი ეს მაინც ბავშვს? პასუხი მემკვიდრეობის ცნებაში უნდა ვეძიოთ. ახალდაბადებული ბავშვი ევოლუციის კიბის განსაზღვრულ საფეხურზე მდგომი, ცოცხალი ორგანიზმის, ადამიანის შვილია, როდესაც იგი იბადება, მისი ორგანიზმი სტრუქტურულად უკვე საბოლოოდ გაფორმებული ადამიანის ორგანიზმია და რო-

გორც ასეთი, მემკვიდრეობის კანონის აქტუალობის ძალით იმთავითვე ყველა იმ შესაძლებლობას შეიცავს, რომელიც მისი მშობელი თაობისათვის არის დამახასიათებელი. მაშასადამე, ბავშვი არა მარტო იმ ძალებითაა აღჭურვილი, რომელნიც განვითარების მოცემულ საფეხურზე მისთვის ბიოლოგიურად მნიშვნელოვანი არიან, არამედ იმ ძალებითაც, რომელნიც მისთვის ჯერ კიდევ არა, მაგრამ მისი მშობლებისათვის არიან ბიოლოგიურად აუცილებელნი.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ბავშვის შესაძლებლობათა მარაგში ძალთა ორი ჯგუფი უნდა გავარჩიოთ: ერთი ჯგუფი მისთვის ბიოლოგიურად არის აუცილებელი “მეორე ბიოლოგიურ გამოყენებას მოკლებულია. მაგრამ ეს გარემოება სრულიად არ არის საკმარისი, მათი მემკვიდრეობით გადაცემის შესაძლებლობა და, მაშასადამე, მათი ფაქტიური არსებობა უარყოფილ იქნეს.

როგორც ვიცით, შეუძლებელია რაიმე ძალა, რაიმე ფუნქცია ისე არსებობდეს, რომ არ მოქმედებდეს. ბავშვის ბიოლოგიურად აუცილებელი ფუნქციები მის მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების იმპულსით მოქმედებენ. ამდენად მათი არსებობა და ფუნქციობა ეჭვს არ იწვევს. მაგრამ რა უნდა ითქვას მეორე ჯგუფის შესახებ? მათი არსებობა მემკვიდრეობის ფაქტს ემყარება, მაგრამ ხომ ისინიც უნდა მოქმედებდნენ, ვინაიდან, როგორც ვიცით, ძალის ან ფუნქციის ბუნებრივ მდგომარეობას აქტივობა შეადგენს. რაღა ამოქმედებს მათ? სასიცოცხლო მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების იმპულსზე ამ შემთხვევაში ზედმეტი იქნებოდა ლაპარაკი. მაშ, სად უნდა ვეძიოთ მათი ამოქმედების იმპულსი? პასუხი ჩვენთვის უდავოა: იგი ფუნქციონალური ტენდენციის ცნებაში უნდა ვეძიოთ.

ამრიგად, ყოველი მოცემული ასაკის ბავშვის ძალები და ფუნქციები მოქმედებაში იმყოფებიან: ძალების ერთი ჯგუფი მის სასიცოცხლო მოთხოვნილებათა იმპულსით მოქმედებს. ამ შემთხვევაში საქმე გვაქვს ბავშვის მოქმედების იმ

ფორმებთან, რომელნიც ორგანიზმის აქტუალური მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ისახავენ მიზნად. ძალების მეორე ჯგუფი, რომელთა არსებობაც მარტო მემკვიდრეობას ეყრდნობა, ფუნქციონალური ტენდენციის ნიადაგზე იჩენს აქტივობას. ცხადია, ორგანიზმის ბიოლოგიურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების მიზანთან მას კავშირი არა აქვს. მაშასადამე, აქ ძალთა მოქმედების იმ ფორმასთან გვაქვს საქმე, რომელიც თამაშის სახელწოდებითაც ცნობილი.

ამრიგად, ჩვენი თეორიის მიხედვით, თამაშის ძირითად არსს, მის შინაგან ბუნებას, ბავშვის ბიოლოგიურად არა აქტუალურ შესაძლებლობათა ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსით გამოწვეული აქტივაცია შეადგენს.

რამდენად სწორია ეს თეორია, ეს იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად აუცილებელია, თამაშის არსის ასეთი კონცეფციის მიხედვით, მას სწორედ ის თავისებურება ახასიათებდეს, რომელიც მისი დესკრიპტული ანალიზის შედეგად არის მიღებული.

დავიწყოთ ჯერ იმის განხილვით, თუ რა მიმართება არსებობს ბავშვობის ასაკის სხვადასხვა პერიოდში, ზოგადად, სერიოზული საქმიანობისა და თამაშის ხვედრით წონათა შორის. თუ თამაში მემკვიდრეობით მიღებულ შესაძლებლობათა ფუნქციონალური ტენდენციის აქტივაციის ფორმას წარმოადგენს, მაშინ ცხადია, რომ თამაშის შემთხვევებთან მით უფრო ხშირად უნდა გვქონდეს საქმე, რაც უფრო იშვიათად აიძულებს გარემო ბავშვს თავის მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების მიზნით თვითონ აამოქმედოს თავისი ძალები. ჩვენ ვიცით, რომ ასაკობრივი გარემო, ბავშვის ასაკის წინსვლასთან ერთად, ფართოვდება და სულ უფრო და უფრო ხშირად უყენებს მას ამოცანებს, რომელთა გადაჭრაც მას საკუთარი ძალებით უხდება. აქედან ცხადია, რომ თამაშის შემთხვევების წრე ასაკის წინსვლასთან ერთად უნდა ვიწროვდებოდეს და ის ძალები, რომელნიც წინა ასაკში მარტო ფუნქციონალური ტენდენციის იმ-

პულსით მოქმედებდნენ და მაშასადამე, თამაშის შინაარსს იძლეოდნენ, ახლა თანდათანობით აქტუალურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების მიზნით უნდა იწყებდნენ მოქმედებას. ამრიგად, თამაშის შემთხვევათა წრე ასაკის წინსვლისდა მიხედვით თანდათან უნდა ვიწროვდებოდეს.

მეორე მხრივ, რადგან ასაკობრივი გარემოს ორგანიზაცია მშობელთა სოციალურ-ეკონომიკურსა და კულტურულ მდგომარეობაზე დამოკიდებული, თამაშის შემთხვევებს ეკონომიურად და კულტურულად ჩამორჩენილი წრეების ბავშვებს შორის უფრო იშვიათად უნდა ვხვდებოდეთ, ვიდრე ამ მხრივ უფრო მაღალ საფეხურზე მდგომი წრეების ბავშვთა შორის.

ფაქტიური მასალა, რომელიც თამაშის გავრცელებულობის შესახებ მოიპოვება, სავსებით ამართლებს ორსავე ამ მოლოდინს: ცნობილია, რომ რაც უფრო იზრდება ბავშვი, მით უფრო ნაკლებ თამაშობს იგი და რაც უფრო „დაბალ“ წრეს ეკუთვნის იგი სოციალურ-ეკონომიურად, მით უფრო ვიწროა მისი თამაშის შემთხვევების წრე.

როდესაც გროსის თეორიას ვეცნობოდით, აღვნიშნეთ, რომ ეს თეორია სწორ დაკვირვებას ეყრდნობა: სახელდობრ, იმას, რომ თამაშის ბიოლოგიური მნიშვნელობა, მართლაც, მომავალი ცხოვრებისათვის საჭირო ძალების გაწვრთნასა და მომზადებაში მდგომარეობს. მაგრამ გროსის თეორიის ძირითადი ნაკლი ის არის, რომ იგი ვერ ხსნის, თუ რატომ აქვს თამაშს სწორედ ასეთი ბიოლოგიური მნიშვნელობა. ჩვენი თეორიის მიხედვით კი არც შეიძლება სხვანაირად იყოს. მართლაცდა, ბავშვის თამაშის შემთხვევაში ფუნქციონალური ტენდენციით ამოქმედებულ მემკვიდრეობით მიღებულ ძალებთან გვაქვს საქმე, მაგრამ ეს ხომ ის ძალებია, რომელთაც ბავშვის წინაპარნი არსებობისათვის ბრძოლის, ე. ი. სერიოზული საქმიანობის პროცესში იყენებდნენ და თავის შთამომავლობას მემკვიდრეობით გადასცემდნენ: თამაშის პროცესში ბავშვი, ფუნქციონალური ტენდენციის ზეგავლენით, ხომ სწორედ

ამ ძალებს ამოქმედებს და, როდესაც იგი ცხოვრების სერიოზული ამოცანების წინაშე წარსდგება, მან ამავე ძალებს უნდა მიმართოს. ერთი სიტყვით, თამაშში სწორედ ის ძალები მოქმედებენ და, მაშასადამე, ვითარდებიან და იწვრთნებიან, რომელნიც ზრდადამთავრებული ადამიანის ცხოვრების ამოცანათა გადასაჭრელად არიან აუცილებელი. აქედან ცხადია, რომ თამაშში, მართლაც, მომავალი ცხოვრებისათვის საჭირო ძალების მოსამზადებელ სკოლას წარმოადგენს.

როდესაც სპენსერი თამაშის არსს ორგანიზმის ზედმეტი ენერგიის დახარჯვის აუცილებლობაში ხედავს, ისიც სწორ აზრს უახლოვდება. მაგრამ, რამდენადაც ენერგიის ქვეშ ქვალიტატურად განსხვავებული ფუნქციების ფაქტს არ ჰგულისხმობს, იგი უძლური ხდება თამაშის ნამდვილი ბუნება გასაგები გახადოს. ამიტომაც, რომ იმ გარემოებას, რომ თამაშს ქცევის გარკვეული ფორმები აქვს, რომ იგი ზრდადასრულებული ადამიანის შრომითი პროცესების ანალოგიურ შინაარსს შეიცავს, იგი ახალი პრინციპით, სახელდობრ, წამბაძველობის პრინციპით ხსნის, რომელიც ზედმეტი ენერგიის დახარჯვის ცნებასთან არსებითად არავითარ კავშირში არ იმყოფება.

ჩვენი კონცეფციის მიხედვით, თამაშში არა ზედმეტი ენერგიის, არამედ მოცემული ხნოვანების ბავშვის ასაკობრივ გარემოსათვის ზედმეტი ძალების, ზედმეტი ფუნქციების ამოქმედებას წარმოადგენს. მაგრამ, რადგანაც ეს უკანასკნელნი ზრდადასრულებული ადამიანის შრომის პროცესში შეძენილსა და გამოსაყენებელ ფუნქციებს შეიცავენ, რომელთაც იგი თავის შვილს მემკვიდრეობით გადასცემს, გასაგებია, რომ ამ უკანასკნელის თამაშში, როგორც ამ ფუნქციების აქტივაციის ფორმა, სწორედ ამ ფუნქციების, ე. ი. სერიოზული საქმიანობის ფუნქციების, აქტივობის სახეს ინარჩუნებენ.

დასასრულ, ბიულერის „ფუნქციონალური სიამოვნება მართლაც, დამახასიათებელად უნდა ჩაითვალოს თამაშში-

სათვის. როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, ბიულერს შემდეგ ამ ცნებას თამაშის ვერც ერთი თეორეტიკოსი ვერ აუქცევს გვერდს. მაგრამ რად იძლევა ფუნქციის ამოქმედება მაინცდამაინც სიამოვნებას, ბიულერის თეორიის მიხედვით, ეს სრულიად გაუგებარი რჩება. სულ სხვა უნდა ითქვას ჩვენი თეორიის შესახებ. თუ თამაში ფუნქციონალური ტენდენციის ნიადაგზე ხდება, თუ იგი იმის შედეგს წარმოადგენს, რომ ბავშვს გარკვეული ძალების შესაძლებლობანი აქვს და ამ უკანასკნელთ არსებითად არ შეუძლიათ არ იმოქმედონ, მაშინ გასაგებია, რომ ყოველი დახშობა მათი აქტივობისა, ე. ი. ამ შემთხვევაში თამაშისა, – ცოცხალი ორგანიზმის ბუნებრივი მდგომარეობის დარღვევა იქნებოდა და ამდენად მის მიერ უსიამოვნების სახით განიცდებოდა; ხოლო აღდგენა ამ ბუნებრივი მდგომარეობისა, ე.ი არსებული ფუნქციების ამოქმედება სიამოვნების სახით იქნებოდა ნაგრძნობი. ამიტომაც, რომ, მიუხედავად იმისა, რომ თამაში თავისი შედეგებით არც ერთს სასიცოცხლო მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას არ წარმოადგენს, იგი მაინც სიამოვნებას აღძრავს ბავშვში. თამაში რომ ფუნქციონალური ტენდენციის ამოქმედების შედეგი არ ყოფილიყო, მაშინ სრულიად გაუგებარი იქნებოდა, თუ საიდან ჩნდება ეს თავისებური განცდა.

ამრიგად, ბიულერის თეორიის თანახმად, ბავშვი მიტომ თამაშობს, რომ იგი ფუნქციონალური სიამოვნების განცდას ესწრაფვის; ხოლო საიდან ჩნდება სიამოვნების გრძნობის ეს სახე, ამის ახსნას ბიულერი ვერ ახერხებს. ყოველ შემთხვევაში, არ ჩანს, რომ იგი თამაშის ბუნებასთან არსებითად იყოს დაკავშირებული. ჩვენ კონცეფციის მიხედვით კი ბავშვი მიტომ კი არ თამაშობს, რომ ფუნქციონალური სიამოვნებას გრძნობს, არამედ იმიტომ, რომ იგი თავისი ასაკისათვის ზედმეტი ძალებისა და მათი ფუნქციონალური ტენდენციის მატარებელია. ხოლო რაკი იგი თამაშობს, იგი ამ ტენდენციის მოთხოვნილებას აკმაყოფილებს

და მაშასადამე, ამას სათანადოდ, ე. ი. სიამოვნების სახით, განიცდის.

ასეთია თამაშის ძირითადი არსი. ჩვენ ვხედავთ, რომ ყველა ის თავისებურება, რომლებიც თამაშისათვისაა დამახასიათებელი და ამა თუ იმ თეორიას უდევს საფუძვლად, ჩვენ მიერ დახასიათებული არსიდან ბუნებრივად გამომდინარეობს. უეჭველია, რომ ეს გარემოება ჩვენი კონცეფციის მართებულობის უტყუარ საბუთად უნდა ჩაითვალოს.

იმისათვის, რომ ჩვენი თეორია თამაშის ბუნების შესახებ ნათელი შეიქნეს, აუცილებელია კიდევ ერთ მნიშვნელოვან საკითხს შევხებით. საქმე ისაა, რომ, ჩვენი შეხედულების მიხედვით, გამოდის, თითქოს თამაშს სავსებით ბავშვის პიროვნების შინაგანი მემკვიდრეობით მიღებული შესაძლებლობანი განსაზღვრავდნენ და რომ, მაშასადამე, გარემო ამ შემთხვევაში არავითარ როლს არ ასრულებდეს. მაგრამ საკითხის დაკვირვებითი ანალიზი გვიჩვენებს, რომ ნამდვილად ეს ასე არ არის, რომ, პირიქით, გარემოს თამაშის შინაარსის განსაზღვრაში უეჭველად დიდი როლი აქვს დაკისრებული. მართლაცდა, ცნობილია, რომ ბავშვის თამაშის ვითარება იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა გარემოში უხდება მას ცხოვრება. ეს იმდენად ნათელია, რომ ზოგიერთი მკვლევარის აზრით თამაშის ნამდვილ არსს ბავშვის წამბამძელობა განსაზღვრავს.

რა უნდა ითქვას თამაშის ჩვენი თეორიის მიხედვით გარემოს როლის შესახებ?

ჯერ ერთი, ჩვენ ვიცით, რომ ჩვენი კონცეფციის თანახმად, თამაშისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა ასაკობრივ გარემოს აქვს. მისი ხასიათი და მოცულობა ამ უკანასკნელის ორგანიზაციით განისაზღვრება. ასაკობრივი გარემო ყოველთვის გარკვეულ ამოცანათა გადაჭრას ავალებს ბავშვს: ზოგჯერ მეტისა და ზოგჯერ ნაკლებისას. მაშასადამე, თუ რა ძალები მოქმედებენ ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსით და რა ძალები აქტუალურ მოთხოვნილებათა ზემოქმედების გამო, ე. ი. როგორია ბავშვის თამაშის და

როგორია მისი სერიოზული საქმიანობის შინაარსი, ეს ყოველ მოცემულ შემთხვევაში მისი ასაკობრივი გარემოს ვითარებით განისაზღვრება. მაგრამ, როგორც ვიცით, ასაკობრივი გარემო არა მარტო ბავშვის შინაგან შესაძლებლობათა განვითარების დონესა და ხასიათზეა დამოკიდებული, არამედ, განსაკუთრებით, მისი წრის სოციალურ-ეკონომიურსა და კულტურულ მდგომარეობაზეც.

მაგრამ გარემოს მნიშვნელობა თამაშისათვის არა მარტო ამით ამოიწურება. თუ თამაშის შინაარსი ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსით ამოქმედებული ფუნქციების ვითარებაზეა დამოკიდებული, ეს სრულიად არ ნიშნავს იმას, რომ იგი გარემოს გადამწყვეტი გავლენის გარეშე ხდებოდეს. პირიქით, განვითარების იმ თეორიის განხილვიდან, რომელიც საფუძვლად უდევს ჩვენს კონცეფციას თამაშის არსის შესახებ, ჩვენ ვიცით, რომ შინაგან შესაძლებლობათა ამოქმედება შეუძლებელია შესატყვისი პირობების ზემოქმედების გარეშე. ჩვენ ვიცით, რომ თითოეული შინაგანი შესაძლებლობის აქტუალიზაცია გარემოს შესატყვისი პირობების აუცილებლობას გულისხმობს: თუ ეს უკანასკნელი არ არის, მაშინ არც შინაგანი ძალების აქტუალიზაციაზე შეიძლება ლაპარაკი. აქედან თავისთავად გამომდინარეობს, რომ ყველა იმ შინაგან შესაძლებლობათაგან, რომელიც ბავშვის ფსიქოფიზიკურ ორგანიზმს მოეპოვება, ფუნქციონალურ ტენდენციას ყველაზე უფრო მკაფიოდ ის შესაძლებლობანი გამოიჩენენ, რომელნიც გარემოში აუცილებელს შესატყვის პირობებს შეხვდებიან. აქედან ცხადია, რომ ბავშვი ყველგან და ყოველთვის ერთნაირად როდი თამაშობს, არამედ მისი თამაშის სახეები და ფორმები გარემოს მიხედვით იცვლებიან: სოფლელი ბავშვის თამაშის შინაარსი ერთია და ქალაქელი ბავშვისა - მეორე, ზღვის ნაპირას მცხოვრების სხვაა და მთიელი ბავშვისა კიდევ სხვა.

სპენსერის აზრით, ეს გარემოება იმით აიხსნება, რომ ბავშვი მიმბაძველი არსებაა და თავის თამაშის პროცესში

იმის რეპროდუქციას ახდენს, რასაც ირგვლივ ხედავს. მაგრამ ძნელი სათქმელია, რომ აქ მართლა მიმბაძველობასთან გვქონდეს საქმე. ჯერ ერთი, როგორც ვიცით, წამბაძველობის უნარი შედარებით გვიან უვითარდება ბავშვს, გაცილებით უფრო გვიან, ვიდრე ელემენტარული თამაშის უნარი.

გარდა ამისა, თამაშის შინაარსის ოდნავი დაკვირვებაც ნათელჰყოფს, რომ ნამდვილ წამბაძველობასთან ამ თეორიისათვის განსაკუთრებით ხელსაყრელ პირობებშიც კი არ გვაქვს საქმე. მაგალითად, ბავშვი რომ ცხენობანას თამაშობს - შეჯდება ჯოხზე და გარბის განა ეს ნამდვილ წამბაძველობად ჩაითვლება? ეს მხოლოდ მაშინ იქნებოდა შესაძლებელი, დიდებიც რომ ასე იქცეოდნენ. მაშასადამე, შეიძლება ზოგჯერ ასეთ შემთხვევაში ბავშვი, მართლაც, ბაძავდეს მეორე ბავშვს, რომელიც ცხენობანას თამაშობს, მაგრამ თვითონ თამაშის ეს სახე პირველად შეუძლებელია წმინდა წამბაძველობის შედეგად იყოს წარმოშობილი.

ჩვენი თეორიის მიხედვით, საქმე ისე უნდა წარმოვიდგინოთ: მოცემულ ასაკში ბავშვს იმდენად უმწიფდება ამა თუ იმ ფუნქციათა სისტემის შინაგანი შესაძლებლობანი, რომ იგი გარკვეულ ფუნქციონალურ ტენდენციას გრძნობს. ამ შემთხვევაში საკმარისია გარემოში ამ ფუნქციის შესატყვისი პირობები შეხვდეს, რომ ფუნქციონალურმა ტენდენციამ იმ წამსვე მკვეთრად იჩინოს თავი. ამ ფუნქციათა სისტემის მოქმედების სხვადასხვა სახე, როგორადაც იგი დიდის ქცევის ფორმებში გვხვდება, ამ მომენტამდე ბავშვის ყურადღების გარეშე რჩება. ამიერიდან კი ისინი საბაბად იქცევიან, რომელიც ბავშვის ანალოგიური მოქმედების ფუნქციონალურ ტენდენციას აღძრავს და – მისი შინაგანი შესაძლებლობის მომწიფების კვალობაზე - დიდების ქცევის მეტად თუ ნაკლებად ანალოგიური შინაარსის თამაშის ოპერაციებს გამოიწვევს.

როგორც ვხედავთ, გარემოს ზემოქმედებას აქ გადამჭრელი მნიშვნელობა აქვს და, მაშასადამე, იმის გარეშე

ფუნქციონალური ტენდენციის გარკვეული მიმართულებით აქტუალიზაცია, ე. ი. ამა თუ იმ შინაარსის თამაში, სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა.

აქედანვე ნათელი ხდება ისიც, თუ რა დამოკიდებულებაში იმყოფებიან ურთიერთთან თამაშისა და სერიოზული საქმიანობის ქცევის ფორმები. ყოველი ცალკე ინდივიდის განვითარების ისტორიაში პირველი წინ უსწრებს მეორეს: ბავშვი ჯერ თამაშობს და მხოლოდ შემდეგ იწყებს სერიოზულ საქმიანობას. მაგრამ, რადგანაც თამაშის შემთხვევაში სწორედ იმ ფუნქციების სისტემათა ამოქმედებასთან გვაქვს საქმე, რომელნიც ბავშვის წინაპართა სერიოზული ქცევის პროცესში განვითარდნენ, ხოლო ბავშვს მემკვიდრეობით გადაეცნენ, ცხადია, ფილოგენეტიურად სერიოზული საქმიანობა უსწრებს წინ თამაშს.

ჩვენი საკითხი, მაშ, მოკლედ ასე წყდება: ონტოგენეტიურად სერიოზული საქმიანობა თამაშის პირობებში განვითარებულ ძალებს ეყრდნობა და, მაშასადამე, მას თამაში უსწრებს წინ. მაგრამ, მეორე მხრივ, პირიქით, თამაშის თითოეული სახის შინაარსს სერიოზული ქცევის ფილოგენეტიურ პროცესში ჩამოყალიბებული ძალების ფუნქციონალური ტენდენცია განსაზღვრავს. მაშასადამე, ფილოგენეტიური განვითარების თვალსაზრისით სერიოზული საქმიანობა უსწრებს წინ თამაშს.

თავი მეოთხე

სკოლის წინარე ასაკის წინა პერიოდი (2-4 წლამდე)

I. ბავშვის ასაკობრივი გარემო

ბავშვის ცხოვრების მეორე პერიოდში მისი გარემო საგრძნობლად იცვლება: რაც დრო გადის, მით უფრო ფართოვდება იმ გამღიზიანებელთა წრე, რომელიც უშუალოდ მოქმედებს მასზე. განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ამ მხრივ ორ გარემოებას აქვს: 1. ძუძუს გადაჩვევასა და 2. ფეხის ადგმას.

ძუძუს გადაჩვევის პროცესი ჯერ კიდევ წინა პერიოდში იწყება. ბავშვი თანდათანობით ეჩვევა ჩვეულებრივ საჭმელს და ბოლოს, შესაძლებელი ხდება სრულიად თავი დაანებოს ძუძუს. მისი მომწელებელი სისტემა უკვე იმდენად მომწიფებულია, რომ ახლა მას არა მარტო დედის რძის შეთვისება შეუძლია, როგორც წინა პერიოდში, არამედ სხვა ადამიანის ჩვეულებრივი საჭმლისაც.

ძუძუს გადაჩვევის ფაქტი ერთ-ერთი უდიდესი მნიშვნელობის ფაქტორთაგანია ბავშვის ცხოვრებაში. შეიძლება ითქვას განსაზღვრული თვალსაზრისით, იგი დაბადების აქტის მნიშვნელობას უახლოვდება. საქმე ისაა, რომ დაბადების აქტი პირველი ნაბიჯია, დამოუკიდებელი ინდივიდუალური ორგანიზმის სახით, ბავშვის ცხოვრების დასაწყისისა. მაგრამ, რამდენადაც მისი არსებობა ნორმალურად შეუძლებელია დედის რძის გარეშე, იგი კვლავ დედაზეა ფიზიოლოგიურად დამოკიდებული. ეს ფიზიოლოგიური და-

მოკიდებულება ძუძუს გაშვებასთან ერთად თავდება და ამიერიდან მისი არსებობა. უდედოდაც შესაძლებელი ხდება.

უეჭველია, ამ შემთხვევაში ადამიანის ზრდისა და განვითარების სრულიად ბუნებრივ პროცესთან გვაქვს საქმე. მაგრამ, მიუხედავად ამისა, დაბადების აქტის არ იყოს, იგიც მტკივნეულად მიმდინარეობს. ჯერ ერთი, ჩვეულებრივი საზრდოს ატანა ბავშვის ორგანიზმს იმთავითვე როდი შეუძლია: იგი თანდათანობით უნდა შეეჩვიოს მას და ბუნებრივია, რომ ამ ხნის განმავლობაში ბავშვის ავადმყოფობის შემთხვევათა უდიდეს პროცენტს სწორედ მომწელებელ ორგანოთა დაავადებანი შეადგენენ.

გარდა ამისა, ძუძუს გაშვება არც სუბიექტურად მიმდინარეობს უმტკივნეულოდ. ბავშვის მთელი სიცოცხლის განმავლობაში ამ მომენტამდე არაფერი არ ასრულებდა ისეთ როლს, როგორსაც ძუძუ. თითქმის ყველა მისი განსაკუთრებით ინტენსიური განცდა ძუძუსთან იყო დაკავშირებული და არც ერთი მისი სხვა ჩვეულება ისე მტკიცე არ ყოფილა, როგორც ძუძუს წოვა. ამიტომ ადვილი წარმოსადგენია, თუ რამდენად ძნელი უნდა იყოს მისთვის ამ ჩვეულების მიტოვება. ცნობილია, რომ დედა ბევრ სხვადასხვა საშუალებას მიმართავს, რათა ბავშვს ეს პროცესი გაუადვილოს. ყველაზე უფრო გავრცელებული ხერხი შემდეგია: ძუძუს ამა თუ იმ არასასიამოვნო გემოს ნივთიერებებს აცხებენ და ამ სახით აწოდებენ ბავშვს. ეს გარემოება ნელ-ნელა უარყოფით პირობით რეფლექსს იმუშავებს ძუძუსადმი და ბავშვიც თანდათანობით ეჩვევა უძუძუობას.

მიუხედავად ამისა, ძუძუს გაშვება ზოგჯერ დიდ გავლენას ახდენს ბავშვზე: არის შემთხვევები, რომ ერთხანს იგი სრულიად უარს ამბობს ჭამაზე; ასე რომ ზოგჯერ შეიძლება ამას საკმაოდ რთული შედეგიც მოყვეს. ფსიქოანალიზის სკოლის გადაჭარბებული შეხედულების თანახმად, ძუძუს გაშვებას ყოველთვის ტრავმატული მნიშვნელობა აქვს. იგი ადამიანის პირველ „იმედის გაცრუებას“, პირველს ნამ-

დვილ უარის თქმას წარმოადგენს და ამდენად ყოველგვარი დანაკლისისა და უიმედობის სიმბოლოდ იქცევა.

ძუძუს გაშვება და ჩვეულებრივი საზრდოსადმი მიჩვევა საკმაოდ რადიკალურად ცვლის ბავშვის დამოკიდებულებას ობიექტურ სამყაროსადმი. თუ აქამდე ამ უკანასკნელის საგანთა და მოვლენათა ბავშვის კვების ინსტინქტისათვის პირდაპირი მნიშვნელობა არ ჰქონიათ, ახლა სულ სხვა მდგომარეობა ჩნდება: ბავშვს წმინდა ბიოლოგიური ხასიათის ინტერესები ებადება ობიექტური საგნების მიმართ: თითოეული ასეთი საგანი მისი კვების მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებელ შესაძლო საშუალებას წარმოადგენს. ამიტომ გასაგებია, რომ გარე სამყარო სულ უფრო და უფრო მეტ მნიშვნელობას პოულობს მისთვის. ამრიგად, ობიექტური გარემო ანუ ის სფერო, რომელიც ბავშვისაგან უშუალო შეგუებას მოითხოვს, შეუდარებელად უფრო ფართო ხდება ამ პერიოდში, ვიდრე მანამდე.

ამავე ეფექტს გვაძლევს მეორე მნიშვნელოვანი გარემოებაც, სახელდობრ, ფეხის ადგმა და სიარულის დაწყება. რაკი ბავშვი დამოუკიდებელ ლოკომოციის უნარს იძენს და ამავე დროს, ძუძუს გაშვების გამო, დედასთან მუდამ ახლო ყოფნის აუცილებლობას აღარ გრძნობს, იგი დედას წყდება, სულ უფრო და უფრო შორს მიდის მისგან და ამით იმ გამღიზიანებელთა წრეს, რომელიც მასზე მოქმედებს, სულ უფრო და უფრო აფართოებს. ძუძუს ხანის გარემოს ვიწრო ფარგლები ირღვევა და ბავშვის წინაშე მრავალი ახალი სიტუაცია იჩენს თავს, რომლის მიმართ ახალი შეგუების აქტები ხდება აუცილებელი.

მაგრამ სიარულის სწავლის შედეგი მარტო ის კი არაა, რომ ბავშვის გარემოს რადიუსი ფართოვდება და ამდენად მის წინაშე ახალი ამოცანები დგება. არა, განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა კიდევ შემდეგს ორ გარემოებას აქვს.

სიარულის სწავლა ბავშვს შესაძლებლობას აძლევს არა ერთი ისეთი მოთხოვნილება დაიკმაყოფილოს დამოუკიდებლად, რომლისთვისაც წინათ უფროსის დახმარება იყო

აუცილებელი: თუ სწყურია, თვითონ დალიოს წყალი, თუ თამაში უნდა, თვითონ მოიტანოს სათამაშო ანდა თუ რისა-მე დანახვის სურვილი აქვს, თვითონ მივიდეს და ნახოს. ერთი სიტყვით. ზოგიერთ მოთხოვნილებასთან და სურვილთან დაკავშირებით, იგი იძულებული ხდება არა ერთი ამოცანა დამოუკიდებლად, უფროსების დაუხმარებლად გადაჭრას.

მეორე გარემოება კიდევ უფრო ართულებს ბავშვის მდგომარეობას: რაკი იგი დამოუკიდებელი ლოკომოციის ძალას იძენს, უფროსები ამ გარემოებით სარგებლობენ და ბავშვს თავისი მიზნებისათვის იყენებენ. ასე ეყრება პირველი საფუძველი ბავშვის ექსპლოატაციის დასაწყისს: თავში მას პატარ-პატარა დავალებებს აძლევენ და მერე თანდათანობით უფრო და უფრო რთულ საქმეში იხმარებენ: ჯერ ამა თუ იმ იქვე ახლო მდებარე საგანს მოატანინებენ, მერე ცოტა უფრო შორს აგზავნიან. ერთი სიტყვით, ბავშვს თავისი საქმიანობის დამხმარედ და მონაწილედ ხდიან. ეს კიდევ უფრო აფართოებს იმ ამოცანათა წრეს, რომლის გადაწყვეტაც ბავშვის ჯერ კიდევ სუსტ ძალებს ევალება.

უნდა ითქვას, რომ ოჯახის სოციალურ-ეკონომიური მდგომარეობის გავლენა ამ პერიოდში კიდევ უფრო თვალსაჩინოდ იჩენს თავს, ვიდრე წინა პერიოდში. ეკონომიურად უზრუნველყოფილი მდგომარეობა შესაძლებლობას აძლევს მშობლებს, რაც შეიძლება ნაკლებ ჩაითრიონ თავის საქმიანობაში ბავშვი; მაშინ, როდესაც მაგალითად, ღარიბი გლეხის შვილი უკვე ამ პერიოდში იწყებს ზოგიერთი ისეთი დავალების შესრულებას, რომელიც მისი განვითარების ბუნებრივ დონეს არ შეეფერება.

სამწუხაროდ, ჯერ კიდევ არ მოგვეპოვება საკმარისი მასალა, რათა ბავშვის განვითარების წინამდებარე პერიოდი სათანადოდ იქნეს ამ თვალსაზრისით შესწავლილი და დახასიათებული. ყოველ შემთხვევაში, მაინც შეგვიძლია ვთქვათ, რომ უკვე მეორე-მესამე წლების მიმდინარეობაში ბავშვის გარემო საგრძნობლად იცვლება: სულ უფრო და

უფრო ფართოვდება იმ ამოცანათა წრე, რომელთა გადაწყვეტაც მის დამოუკიდებელ საქმიანობას გულისხმობს და რომელიც არა მარტო მისი საკუთარი მოთხოვნილებების ინტერესით, არამედ ზოგჯერ მოზრდილთა დავალებითაც არის ნაკარნახევი. გარემოს მოგვარების სოციალური ბუნება, რომლის შესახებაც ჯერ კიდევ წინა პერიოდში შეიძლებოდა გველაპარაკა, როგორც ვხედავთ, ახლა კიდევ უფრო გარკვეულ ხასიათს ღებულობს.

მიუხედავად ამისა, ჩვენ მაინც ვერ ვიტყვით, ჩვენს პერიოდში ბავშვის სრული დამოუკიდებლობა ხორციელდებოდა: რაც უნდა იყოს, იგი ჯერ კიდევ ახლოსაა დედასთან. მართალია, იგი უკვე თვითონ დაიარება, მაგრამ დედა ან მომვლელი აუცილებლად იქვეა, მის ახლოს და ამიტომ მისი შეჭრა ფართო მსოფლიოში, რომლის შესაძლებლობაც მას ამიერიდან ეძლევა, ისევ მოზრდილის დახმარებით და ხელმძღვანელობით ხდება. ამრიგად, რა თქმა უნდა, მოზრდილის როლი მეორე წელში მეტია, ვიდრე მესამესა და მეოთხეში, მაგრამ იგი მაინც გაცილებით ნაკლებია, ვიდრე პირველი წლის მიმდინარეობაში.

მაშასადამე, მეორე წლიდან დაწყებული, ბავშვს საკმაოდ შეცვლილ გარემოში უხდება ცხოვრება: ობიექტური სამყაროს გამდიბიანებელთა წრე, რომელშიც ახლა მისი ცხოვრება მიმდინარეობს, შეუდარებლად უფრო ფართოა, ვიდრე წინა პერიოდში. ამიტომ მის წინაშე მნიშვნელოვანი ამოცანები დგება, რომელნიც მის შინაგან შესაძლებლობათა აქტივაციას ახდენენ და ამ გზით მთელი წინამდებარე პერიოდის განვითარების დინამიკას განსაზღვრავენ.

II. ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის განვითარება

1. ადამიანის სხეულის ზრდის ისტორიაში პერიოდი 1-დან 4 წლამდე ცალკე ხანას წარმოადგენს. დამახასიათებელი ამ ხანისათვის ისაა, რომ ზრდის ენერგია, რომელიც პირველი წლის მიმდინარეობაში სრულიად განსაკუთრებული სიძლიერით იჩენს თავს, საგრძნობლად დუნდება, მეორე წლის განმავლობაში ბავშვი, საშუალოდ, ათ სანტიმეტრს იმატებს, მესამეში - რვასა და მეოთხეში — მხოლოდ ოთხს. ამის შემდეგ ზრდის ენერგიის ხელახალი გაცხოველება იწყება; ასე რომ წინამდებარე პერიოდი თვალსაჩინოდ განირჩევა დანარჩენთაგან (ცხრ. 15).

სამაგიეროდ, ბავშვის სხეულის ზრდის ენერგია ახლა უფრო ინტენსიურად წონის მომატებაზე იხარჯება. მე-15 ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ მეორე, მესამესა და მეოთხე წლების განმავლობაში სიმაღლის თითოეულ სანტიმეტრზე თვალსაჩინოდ მეტი წონის მომატება მოდის, ვიდრე პირველსა და შემდეგი წლების განმავლობაში. ამგვარად, ჩვენი პერიოდი წონის მხრივაც გამოცალკევებულ ხანას წარმოადგენს: თუ სიმაღლის მხრივ ეს ხანა ზრდის ენერგიის მოდუნებით ხასიათდება, სიმძიმის მხრივ იგი, პირიქით, ზრდის ენერგიის გაცხოველების უტყუარ ნიშნებს ატარებს.

ბარტელსმა პირველმა მიაქცია ყურადღება, რომ, საზოგადოდ, სიმძიმისა და სიმაღლის ზრდის პერიოდები პარალელურად არ მიმდინარეობენ, რომ ისინი ერთმანეთს მორიგეობით ცვლიან, ასე რომ, როდესაც, მაგ., სიმაღლის ზრდის რითმია ინტენსიური, მაშინ სიმძიმის მატება მხოლოდ ნელა ხდება და პირიქით. შტრაცმა ცალკე პერიოდები დაადასტურა, როდესაც ორგანიზმი ან უმთავრესად სიმაღლის მიხედვით იზრდება, ანდა უმთავრესად სიმძიმის

მხრივ. პირველს მან სხეულის **დაგრძელების** პერიოდი უწოდა, ხოლო მეორეს - **დამრგვალების**. ამის მიხედვით, ჩვენი ხანა (2-4 წ.) **პირველი დამრგვალების** პერიოდად უნდა ჩაითვალოს. მართალია, ბავშვი ამ პერიოდში საკმაოდ ინტენსიურად იზრდება, მაგრამ გაცილებით უფრო სუსტად, ვიდრე წინა პერიოდში. სამაგიეროდ, ახლა იგი იმდენად თვალსაჩინოდ მსხვილდება და სრულდება, რომ, უდავოა, მისი ზრდის ენერგია განსაკუთრებით ამ მხრივ უნდა პოულობდეს გამოსავალს: მეორე წელში მას 3.5 კგ-მდე ემატება, მესამესა და მეოთხეში 1.5-2.0 კგ-მდე (ცხრილი 16).¹

ცხრილი 15
(შტრაცის მიხედვით)

ხნოვანება	სიმაღლე სმ		წლიური მატება	
	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი
ახალ დაბადებული	50	50	-	-
1 წ.	75	75	25	25
2 წ.	85	85	10	10
3 წ.	92	93	7	8
4 წ.	97	97	8	8
5 წ.	103	103	6	6
6 წ.	111	111	8	8
7 წ.	121	121	10	10
8 წ.	125	125	4	4
9 წ.	128	128	3	3
10 წ.	130	130	2	2
11 წ.	135	135	5	5
12 წ.	140	143	5	7
13 წ.	146	155	6	12
14 წ.	151	158	5	3
15 წ.	160	160	9	2
16 წ.	162	162	2	2
17 წ.	165	165	3	3
18 წ.	170	165	5	-
19 წ.	175	168	5	3
20 წ.	180	170	5	2

ბავშვის სხეულის აგებულების პროპორციები თანდათანობით უახლოვდებიან დიდისას: ზრდა განსაკუთრებით ქვედა კიდურებს ეხებათ, ასე რომ, 3-4 წლის ბავშვის ფეხები მთელი მისი სიმაღლის 38%-ს შეადგენს (და არა 33%-ს, როგორც ეს ახალდაბადებულებს აქვთ). თავის გარშემოწერილობის ზრდა მეორე წელში 2-3 სანტიმეტრზე მეტს არ აღემატება, მესამესა და მეოთხეში — კიდევ უფრო ნაკლებია. ცოტა უფრო ინტენსიურად იზრდება გულმკერდის გარშემოწერილობა, ასე რომ 3-4 წლის ბავშვს ნორმალურ პირობებში გულმკერდისა და თავის გარშემოწერილობა, ჩვეულებრივ, თანასწორი უნდა ჰქონდეს.

ცხრილი 16
(კემერერისა და შტრაკის მიხედვით)

ხნოვანება	წონა		წლიური მატება		წონის მომატება სიმაღლე 1სმ	
	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი
1 წ.	9	9	6	6	0.25	0.25
2 წ.	12.5	12.5	3.5	3.5	0.35	0.30
3 წ.	14	14	1.5	1.5	0.20	0.20
4 წ.	16	16	2	2	0.50	0.50
5 წ.	17.5	17.5	1.5	1.5	0.75	0.75
6 წ.	19	19	1.5	1.5	0.20	0.20
7 წ.	22	22	3	3	0.35	0.30
8 წ.	24	24	2	2	0.50	0.50
9 წ.	26	26	2	2	0.75	0.75
10 წ.	26.5	27.5	0.5	1.5	0.25	0.75
11 წ.	30.5	32.5	4	5	0.80	0.62
12 წ.	33	35.5	2.5	3	0.50	0.60
13 წ.	37	40	4	4.5	0.65	0.40
14 წ.	40	46	3	6	0.60	2.0
15 წ.	47	52	7	6	0.75	3.0
16 წ.	55	53	8	1	4.0	0.50
17 წ.	60	55	5	2	1.60	2.0
18 წ.	64	56	4	1	0.60	0.30
19 წ.	67	57	3	1	0.60	0.30
20 წ.	69	67.5	2	0.5	0.40	0.30

სხეულის ასეთი პროპორციები, შედარებით სასურველ პირობებს ქმნის ლოკომოციისათვის. მართალია, თავი ჯერ კიდევ საკმაოდ დიდი აქვს ბავშვს სხეულთან შედარებით და ფეხები მოკლე; ამიტომ მისი სიმძიმის ცენტრი უფრო მაღლაა მოთავსებული, ვიდრე დიდი ადამიანისა. მაგრამ პირველ წელთან შედარებით მდგომარეობა მაინც უფრო ხელსაყრელია და ეს ბავშვის ძლიერი ლოკომოტორული განვითარების შესაძლებლობას იძლევა.

ამასთან დაკავშირებით ის გარემოებაც, რომ კუნთების სისტემის განვითარება ამ პერიოდში, განსაკუთრებით, მსხვილი კუნთების ხარჯზე ხდება: ხელისა და კიდევ უფრო ფეხების მუსკულატურა თვალსაჩინოდ და სწრაფად იზრდება და ვითარდება. სამაგიეროდ, ნელა მიმდინარეობს მცირე კუნთების განვითარება, რომელიც თავის პიკს მხოლოდ შემდეგ პერიოდში აღწევს. ამის ერთ-ერთი მთავარი მიზეზი ნათხემისა და თავის ტვინის ქერქის არა საკმარისი განვითარება უნდა იყოს. ბავშვის მოტორული აქტების ინერვაცია ჯერ კიდევ ძლიერ არასრულია; ამიტომ გასაგებია, რომ მისი მოძრაობის სისტემა საზოგადოდ უმწეობის შთაბეჭდილებას სტოვებს, განსაკუთრებით კი - ხელების მოძრაობა, რომელშიც ე. წ. მცირე კუნთები ღებულობენ მონაწილეობას.

2. შინაგანი სეკრეციის სისტემაში ჩვენ პერიოდში ორი ახალი ჯირკვალი იჩენს თავს: ფარისებრი ჯირკვალი და ჰიპოფიზი. მაგრამ მთავარი როლი ჯერ კიდევ, განსაკუთრებით, თიმუსს ეკუთვნის. ამიტომაც, რომ ჩონჩხის გაძვლიანება შედარებით ენერგიულად მიმდინარეობს. კბილები განსაკუთრებული თანამიმდევრობით ჯგუფ-ჯგუფად განაგრძობენ ამოწვლას: ჯერ წინა კბილები ამოდის, მერე - ეშვები და შემდეგ საძირის კბილები. ასე რომ, ორი წლის ბავშვს ნორმალურ შემთხვევებში უკვე ყველა ძუძუს კბილი აქვს: 8 წინა კბილი, 4 - ეშვი და 8 - საძირის კბილები.

ამავე ჯირკვლის ენერგიული მოქმედებით აიხსნება ისიც, რომ ზრდა, განსაკუთრებით, ქვედა კიდურებს ეხება

და ბავშვის სხეულის პროპორცია დიდისას უახლოვდება. შეიძლება ითქვას, რომ ჩვენი პერიოდის დასასრულს ბავშვის ძვლების აგებულება, საერთოდ, იმდენად დასრულებულია, რომ იგი დიდისას ჰგავს.⁽²⁾

ამავე პერიოდში საგრძნობი ხდება ჰიპოფიზის როგორც თიმუსის ანტაგონისტის გავლენა: „ბავშვის სიმსუქნე კლებულობს და სხეულის პროპორციები, რომელთაც სწორედ ჰიპოფიზი უნდა წარმართავდეს, თანდათან უახლოვდება დიდისას: თავი, შედარებით, მცირდება და ფეხები გრძელდება”.

ჩვენი პერიოდისათვის დამახასიათებელია, რომ სქესობრივი ჯირკვლების განვითარება ჯერ კიდევ დასაწყის დონეზე დგას; ამიტომ „ორი-ოთხი წლის ბავშვს ჰემოგლობინის ნაკლებობა და კუნთების სისუსტე ახასიათებს; მას ტიპური „ბავშვური ხმა” აქვს და 2-4 წლის ბიჭი გოგოს გავს”.

ჩვენი პერიოდის ბავშვთა შორის, განსაკუთრებით, ხშირად თიმუსის არანორმალური განვითარების შემთხვევებს ვხვდებით: იგი დიდდება და მკვეთრი სიძლიერით იწყებს ფუნქციობას. ჩნდება ე. წ. ლიმფატიკურ-ჰიპოპლასტური დიათეზი, რომლის შემთხვევაშიც ბავშვს მთელი ლიმფატური სისტემის პათოლოგიური განვითარება ახასიათებს: ლიმფატური ჯირკვლები დიდდება, ხშირად ყელში ადენოიდები ჩნდება, ლიმფოციტების რაოდენობა სისხლში თვალსაჩინოდ მატულობს, სქესობრივი ორგანოები ზოგჯერ არა ნორმალურად განუვითარებელ მდგომარეობაში რჩება. გარეგნულად ლიმფატური ბავშვი შემდეგ სურათს წარმოადგენს: იგი ფერმკრთალია, ძლიერ მსუქანი, სუსტად განვითარებული კუნთები აქვს და არა ნორმალურად გრძელი კიდურები; იგი უძრავია და ტლანქი, თუმცა ზოგიერთ შემთხვევაში ნაზი აგებულების ლიმფატიკოსებსაც შევხვდებით. ლიმფატიკოსი ადვილად ხდება ავად: სურდო, ანგინა, ბრონხიტი, ეგზემა, სურავანდი და სხვადასხვა ინფექციები მისი ჩვეულებრივი ავადმყოფობაა. მისი გონებრივი და, საზოგადოდ, ფსიქიკური განვითარება ნელა

მიდის წინ. ამ ბავშვებს საგანგებო მზრუნველობა ესაჭიროებათ, განსაკუთრებით, სათანადო კვებისა (ბოსტნეული, თევზის ქონი) და ყოველდღიური რეჟიმის მხრივ (მასლო-ვი).

3. ბავშვის ცენტრალური ნერვული სისტემიდან ყველაზე მეტ განვითარებას წინამდებარე პერიოდში თავის ტვინის ქერქი განიცდის. მაგრამ არც მისი ზრდის ენერგიაა ახლა ისე ძლიერი, როგორც წინა პერიოდში იყო. მიუხედავად ამისა, სამი წლის ბავშვის ტვინი უკვე დიდი ადამიანის ტვინის $\frac{3}{4}$ იწონის. ამრიგადვე თავის ტვინის ნივთიერების ზრდა შედარებით ადრე სრულდება. იგივე შეიძლება ითქვას ტვინის ნაწილების აღნაგობისა და მისი ქიმიური თვისებების შესახებაც: **გუნდობინის** სიტყვით, ტვინის აგებულების ყველა დეტალი უკვე 2-2 $\frac{1}{2}$ წლისათვისაა მზად: დიდის ტვინისაგან იგი ახლა თითქმის არც ქიმიური შემადგენლობით განსხვავდება და არც ფენებისა და უჯრედების გარე შესახედაობით. ამგვარად, ჩვენს პერიოდში ტვინის ნივთიერი ფორმაცია თითქმის საბოლოოდ მთავრდება. ამიტომ მალე სიმძიმის ცენტრი მის ფუნქციონალურ განვითარებაზე გადადის და შედეგად ცენტრალური ნერვული სისტემის, კერძოდ, თავის ტვინის ქერქის განვითარების საგრძნობ დონეს ვღებულობთ. **შეფერხების პროცესები** თანდათანობით იჩენენ თავს; მაგალითად, ბავშვი ზოგჯერ ცრემლების შეკავებას ახერხებს; მას გარკვეული პირობითი რეფლექსები უმუშავდება, რაც მას ადამიანის აუცილებელი ჩვევების შეძენის შესაძლებლობას ანიჭებს. მაგრამ **ადგზნების პროცესები** ჯერ კიდევ მაინც თვალსაჩინოდ სჭარბობენ შეფერხებისას და ბავშვის მოძრაობებს გარკვევით რეფლექტორული ხასიათი ეძლევა: გამღიზიანებელი ადვილად იწვევს რეაქციას, თუმცა ისე აბსოლუტურად არა, როგორც პირველ პერიოდში. ქერქის უეჭველი განვითარების მიუხედავად, სუბკორტიკალური ცენტრები ჯერ კიდევ საკმაოდ დამოუკიდებლად მოქმედებენ: ჩვენი პერიოდის ბავშვის ემოციონალური მერყეობა, მისი მო-

ულოდნელი, ხშირი და ადვილი გადასვლა ცრემლიდან სიცილზე, მისი რისხვა და შიში, სიძულვილი და აღშფოთება, აღფრთოვანება და მოდუნება, ყველაფერი ეს საკმაოდ კარგად ამტკიცებს, რომ მისი სუბკორტიკალური ცენტრების მოქმედება ჯერ კიდევ ძალიან ხშირად. ქერქის დამოუკიდებლად წარმოებს.

III. სხეულის მოტორიკის დაუფლება

1. რას უკავია წინამდებარე პერიოდის ბავშვის ქცევის ინვენტარში ყველაზე მეტი ადგილი? რას აკეთებს ან რაში ატარებს დროს 2-3 წლის ბავშვი? სამწუხაროდ, ჯერ კიდევ არ მოიპოვება, დაახლოებით მაინც, სრული ინვენტარი ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევისა. ალბათ, ასეთი ინვენტარის შედგენისას გაცილებით უფრო დიდი სიძნელის გადალახვა იქნება საჭირო, ვიდრე მაშინ, როდესაც საკითხი პირველი წლის ბავშვს ეხება. საქმე ისაა, რომ ბავშვის ქცევა მეორესა და განსაკუთრებით, მესამეს-მეოთხე წლებში იმდენად რთულდება, რომ მისი სრული აღრიცხვა თითქმის შეუძლებელი ხდება. მეორე მხრივ, რაც დრო გადის, ბავშვი სულ უფრო და უფრო დამოუკიდებელი ხდება და მისი ცხოვრება ახლა უკვე მთლიანად მშობლების ან მომვლელის თვალწინ აღარ მიმდინარეობს. ეს გარემოება კიდევ უფრო აძნელებს მისი ქცევის სრულ აღრიცხვას. ამიტომ იძულებული ვხდებით ამ პერიოდის ბავშვს ყოველდღიურად გარკვეული საათების განმავლობაში მაინც დავაკვირდეთ და მისი ქცევის ფიქსაცია ამ ფარგლებში ვცადოთ.

ცხრილი 17, რომელიც რამდენიმე ბავშვის ამგვარი დაკვირვების შედეგად გვაქვს მიღებული, დაახლოებით სწორ სურათს იძლევა ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევისას.

ამ ცხრილის სრული ანალიზი ჯერ კიდევ არაა ჩვენთვის საჭირო. ჯერჯერობით საკმარისი იქნება, თუ აღვნიშნავთ, რომ პირველი ადგილი აქ ბავშვის „ფიზიკურ თამაშს“ ეკუთვნის. რას ნიშნავს ეს? უეჭველია, იმას, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ერთ-ერთი უძლიერესი ტენდენცია სწორედ აქ უნდა ვეძიოთ. რაში მდგომარეობს ეს ტენდენცია? ამ საკითხზე პასუხის გაცემა რომ შევძლოთ, უნდა გავარკვიოთ,

თუ რას ვგულისხმობთ, როდესაც ბავშვის „ფიზიკური თამაშის“ შესახებ ვლაპარაკობთ.

ცხრილი 17

ქცევის ფორმები		აბსოლ. რიცხვები	%-ბი
1	ფიზიკური თამაში	74	21.8
2	თხრობა-საუბარი	64	18.8
3	დაკვირვება ჭვრეტა	70	17.6
4	ილუზიის თამაში	56	16.4
5	საქმიანობა	54	15.9
6	კონსტრუქტ. თამაში	18	5.2
7	სხვა	14	4.3
ფიზიკური თამაში		350	100

აქ ჩვენ მხედველობაში გვაქვს შემდეგი სახის ქცევები:

„საშეკო (2.9) თავისი ოთახის კარის წინ დგას, პატარა კორიდორში, ნაღვლიანად იცქირება ეზოში. იქვე მეზობლად მეორე ოთახიდან თავი გამოჰყო პატარა ნათიკომ. მძიმედ გამოვიდა გარეთ. მიდის იმ პატარა კორიდორისკენ, სადაც საშეკოა. ნათელა რაღაცას ჩუმად ეუბნება საშას. ისიც თავს უქნევს, რამდენიმე ხანს ასე ლაპარაკობენ, მერე გამოდიან ეზოში. ნათელამ მოჰკიდა ხელი საშას და ორივენი გაქანებულნი შემოვარდებიან შუშაბანდში. საშა განგებ წაიქცევა იატაკზე და უყურებს ნათელას, ნათელაც წამოჯდება და ორივენი ოთხზე დადიან, ერთმანეთს ეწევიან, ჭიდაობენ,

გორაობენ და იცინიან. საშა მილოღავს... გორაობენ, ჭყივიან, იცინიან, ადიან დივანზე. ნათელამ ჰკრა ხელი საშას... თავი ვერ შეიმაგრა და ორივენი გადმოვარდნენ ძირს. საშა წევს, ფეხებს ზევით იქნევს და იცინის: „დავალდა, დავალდა ძისა“. ისევ დივანზე ადიან... ისევ გადმოგორდნენ იატაკზე სიცილით და ჭყივილით... განაგრძობენ გორაობას. წამოდგნენ... ჭიდაობენ, ორი წამი იჭიდავეს. საშა ყვირის; - ა-ვა და გარბიან, რაც ძალი და ღონე აქვთ, გარეთ ჭყივილითა და კივილით“.

სირბილი, ხტუნვა, ჭიდილი, კოტრიალი, ცალ ფეხზე ხტომა, ბურთაობა... ერთი სიტყვით, ფიზიკური ვარჯიშის ელემენტარული სახეები, აი, ის, რაც განსაკუთრებით ხშირად გვხვდება ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევის ინვენტარში. უეჭველია, ამ შემთხვევაში ფიზიკური ორგანიზმის შინაგანი ენერგიის ამოქმედებასთან გვაქვს საქმე და საგულისხმოა, რომ ეს ენერგია განსაკუთრებით ხშირად ორგანიზმის მსხვილი კუნთების, ე.ი. სწორედ იმ კუნთების ფუნქციობაში იჩენს თავს, რომელნიც ორგანიზმის ლოკომოციის პროცესებთან არიან დაკავშირებული.

2. რას აძლევს ორგანიზმს ეს განუწყვეტელი, დაუღალავი „ფიზიკური თამაში?“ რასაკვირველია, პირველ რიგში, ფიზიკური სხეულის გაწვრთნას, მის გაძლიერებასა და განმტკიცებას, რაც მოტორიკის განვითარების სახით იჩენს თავს. პირველი თვეების განმავლობაში ბავშვის ორგანიზმში უმწეოსა და უძლურს მასას წარმოადგენს. მის რეაქციებს დიფერენციაციას მოკლებული მოძრაობები შეადგენენ, რომლებიც თითქმის ყოველთვის ერთი და იმავე სახით მეორდებიან. თუ ბავშვი რაიმე მოძრაობას იძლევა, ამავე დროს პარალელურად მეორე მოძრაობის შესრულება არ შეუძლია: მას არ ძალუძს რამოდენიმე მოძრაობა ერთ მთლიან მოქმედებად გააერთიანოს. როგორც ვიცით, პირველი ასეთი მოქმედება ტაცების აქტში გვხვდება: აქ თვალისა და ხელის მოძრაობა ერთი განზრახვის ნიადაგ-

ზეა გაერთიანებული ან, როგორც ჩვეულებრივ ამბობენ, კოორდინირებულია.

სულ სხვა მდგომარეობაა პირველი სამი თვის განმავლობაში: აქ ბავშვის ორგანიზმი ჯერ კიდევ მოკლებულია ამ უნარს. მისი მაშინდელი მდგომარეობა ასე შეიძლება დახასიათდეს: როდესაც ორგანიზმი რაიმე ფუნქციას ამოქმედებს, უწინარეს ყოვლისა, რაიმე მოტორულ ფუნქციას, ამაში მთელი ორგანიზმი იღებს მონაწილეობას; მას მარტო ამ მოძრაობის განწყობა აქვს და ამიტომ ამავე დროს მეორე მოძრაობის შესრულება არ შეუძლია. განვითარება იმაში მდგომარეობს, რომ ორგანიზმის მოტორული განწყობის ნიადაგზე სხვა განწყობებიც ჩნდებიან. რომელნიც არა დამოუკიდებელ ერთეულებს, არამედ მოცემული განწყობის წევრებს წარმოადგენენ. განვითარება, მაშასადამე, ორგანიზმის განწყობის დიფერენციაციაში, მის განაწევრებაში მდგომარეობს. ეს გარემოება თავს იჩენს იმაში, რომ ორგანიზმი ახლა მარტო ცალკე დამოუკიდებელ რეაქციებს, ცალკე შეუთანხმებელ მოძრაობებს როდი იძლევა, არამედ კოორდინაციაქმნილ რეაქციებს, რომელნიც ერთი მთლიანი მოქმედების სახეს ატარებენ. ჩვენ ვამბობთ, რომ ამ შემთხვევაში ცალკე რეაქციათა გაერთიანება, მათი შეთანხმება კი არ ხდება, არამედ ორგანიზმის განწყობა ნაწევრდება: ერთი ძირითადი განწყობის ნიადაგზე ნაწილობრივი განწყობები აღმოცენდება.

ჩვენი დაკვირვების მასალიდან ნათლად ჩანს, თუ რაოდენ სწრაფ ნაბიჯებს ადგამს ამ მხრივ ბავშვი მეორისა და მესამე წლების მიმდინარეობაში. მალე სპეციალურად გვექნება საუბარი, თუ რა მნიშვნელობა აქვს ჩვენს პერიოდს სწორედ მოქმედების განვითარებისათვის. ახლა კი საკმარისი იქნება, თუ აღვნიშნავთ, რომ ერთწლიანი უმწეო და უძლური ორგანიზმი მეორე და მესამე წლებში თანდათანობით მაგრდება; მისი ფუნქციების თანდათანობითი ორგანიზაცია ხდება; ასე, რომ მას უკვე შედარებით ადვილად ეხერხება თავისი ძალები საჭიროებისდა მიხედვით

გამოიყენოს. ბიულერის დაკვირვებით, „ერთ-ერთი ფორმა მოძრაობათა კომბინაციისა, რომელსაც მეორე წელში პირველად ახერხებს ბავშვი, არის რაიმე მოქმედების დასახელება და ამავე დროს მისი შესრულება ანდა ამასთან ერთად მღერა. აგრეთვე შესაძლებელი ხდება მისთვის ყურადღებით უსმინოს, რაც, მაგალითად, გარეთ ხდება და ამავე დროს თამაშიც განაგრძოს“. მალე ამ მარტივი ფუნქციების შეთანხმებას უფრო რთულიც ემატება და მეოთხე წლისათვის ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმი იმდენად მაგრდება და იმდენად მრავალმხრივ ჩვევებს იძენს, რომ მას საკმაოდ რთული მოქმედების შესრულება შეუძლია. მეორე პერიოდის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მონაპოვარს სწორედ ეს შეადგენს: ფიზიკური ორგანიზმის ძირითადი მექანიზმები იმდენად მომწიფებულია, რომ მოზარდ ადამიანს მრავალი ამოცანის დამოუკიდებლად გადაჭრა შეუძლია, რამდენადაც ამის პირობას ფიზიკური ორგანიზმის მოქნილობა შეადგენს.

თავისთავად იგულისხმება, რომ ამ შემთხვევაში სრულიად ახალ მოვლენასთან როდი გვაქვს საქმე, ჩვენ ვიცით, რომ პირველი წლის მიმდინარეობაში ბავშვის ცხოვრების მთავარ შინაარსს მისი სხეულის ფუნქციების წვრთნა შეადგენს: მისი მთავარი საქმე ე. წ. ფუნქციონალური თამაშია. რამდენადაც ახლაც ძირითად ამოცანას სხეულის ფუნქციონალური განვითარება შეადგენს, უეჭველია, იმავე ხაზის გაგრძელებასთან გვაქვს საქმე, რაც პირველ პერიოდში იყო აღებული.

ჩვენი პერიოდის ბოლოს ბავშვის მტკიცე მოტორულ ჩვევათა წრეს, განსაკუთრებით, შემდეგით განსაზღვრავენ: სწრაფი და თავისუფალი სიარული, კიბებზე ასვლა-ჩამოსვლა, ხტომა, წონასწორობის დაცვა (მაგალითად, საკმაოდ მაგარ ფართო ფიცარზე გავლა), ბურთის გაგორება განსაზღვრული მიმართულებით და მისი გაჩერება, თუ იგი მისკენ მიგორავს; ბურთის ასროლა, ხელის ელემენტარულ მოძრაობათა კოორდინაცია: სავსე ჭიქის ერთი ადგილიდან მე-

ორეზე გადატანა, სუფრის გაშლა, ჭურჭლისა და საჭმლის დარიგება; ჩაცმა-დახურვა, ყოველდღიურად სახმარი ტანსაცმლის ჩაცმა და გახდა, წინდებისა და ფეხსაცმლის ჩაცმა და გახდა, რამოდენიმე ღილის გახსნა, ტანისამოსის დაკიდება და ჩამოღება.

IV. ობიექტური სინამდვილის გაფართოება

ა. ორიენტაცია სივრცეში

1. ბავშვის სხეულის მომაგრებას, უწინარეს ყოვლისა, ფეხის ადგმას, განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს მისი შემდეგი განვითარებისათვის. თუ პირველ პერიოდში გარე სამყარო მხოლოდ იმით შემოიფარგლებოდა, რასაც მისი ხელი წვდებოდა, ახლა იგი საგრძნობლად ფართოვდება: ბავშვი ერთი ადგილიდან მეორეზე გადადის, ერთი ოთახიდან მეორეში, აქედან – ეზოში, ეზოდან – ქუჩაში, მინდორში და შემდეგ კიდევ უფრო შორს. ამნაირად სულ უფრო და უფრო ფართოვდება იმ ობიექტთა წრე, რომელიც მასზე გავლენას ახდენს და მის ქცევას ამა თუ იმ მხრივ განსაზღვრავს. ამას აუცილებელ შედეგად სივრცის გაცნობისა და მისი საბოლოო დაუფლების პროცესის გაძლიერება სდევს თან.

სივრცის პირველი გაცნობის, მისი პირველი აღქმისა და წარმოდგენის შემთხვევები უკვე წინა პერიოდშიც ეძლევა ბავშვს. მეტიც შეიძლება ითქვას: შტერნის სიტყვით, „სივრცის დაუფლება ის მხარეა ადამიანის გამოცდილებისა, რომელიც არსებითად უკვე პირველი წლის განმავლობაში სრულდება და შემდეგში პრინციპულად ახალს არაფერს იძენს.⁽³⁾ მიუხედავად ამისა, ნამდვილი აქტუალური მნიშვნელობა ბავშვის ქცევისათვის მხოლოდ ახლა ეძლევა მას. „საქმე მარტო ის კი არ არის, რომ სივრცითი მანძილი, რომელსაც იგი ზომავენ... ახლა იმდენად დიდია წინანდელთან შედარებით, არამედ გადამწყვეტი მნიშვნელობა იმას აქვს, რომ ბავშვი სახლში და ქუჩაში აქტიურად წინ მიისწრაფის... სივრცეს სპონტანურად იმორჩილებს და მის პრაქტიკულ მნიშვნელობას კონკრეტულად განიცდის. იგი

სიარულით, სირბილით, ხტუნვით სინჯავს ნიადაგს და ითვალისწინებს მანძილს. თუ წინათ საგნებს ხელით ეხებოდა, ანჯღრევდა და ჭყლეტდა, ახლა ალაგებს, ისვრის, მიაქვს და კვლავ უკანვე მოაქვს.⁽⁴⁾ ამიტომაც, რომ თუ როგორ ვითარდება სივრცის წარმოდგენა, ამის გათვალისწინების შესაძლებლობა მხოლოდ ახლა ბავშვის განვითარების ამ პერიოდში გვეძლევა".

უწინარეს ყოვლისა, აღსანიშნავია, რომ ყველაფერს, რასაც აღვიქვამთ, იმთავითვე სადმე სივრცეში ვათავსებთ ხოლმე. ეს თანდაყოლილი თვისებაა ჩვენი აღქმისა. ამიტომაც ბავშვის სივრცის წარმოდგენის განვითარება არა ლოკალიზაციის უნარის წარმოშობას, არამედ მხოლოდ მისი გაუმჯობესების პროცესს ეხება, მარჯვნივ თუ მარცხნივ, ზევით თუ ქვევით, შორს თუ ახლოს, დიდი თუ პატარა, ან რა ფორმა აქვს სივრცეულ საგანს? აი, ის კითხვები, რომელთა სწორი პასუხის პოვნას ბავშვი თანდათანობით ეჩვევა.

მთავარ სამსახურს აქ მას შეხებისა და მხედველობის რეცეპტორები უწევენ. უფრო ნაკლებს სმენისა და კიდევ უფრო ნაკლებს - სუნისა და გემოს რეცეპტორები.

როგორც ჩანს, განსაკუთრებით დიდ როლს ამ შემთხვევაში პირი უნდა თამაშობდეს. როგორც ვიცით, ბავშვი გარეობიექტს - ყველაზე უფრო ადრე და ყველაზე უფრო ხშირად სწორედ პირით ეხება. ეს გარემოება შესაძლებლობას აძლევს მას პირველი სივრცითი შთაბეჭდილებები მიიღოს. მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, თითქოს არსებობდეს ხანა, როდესაც ბავშვს **მხოლოდ პირის საშუალებით** მიღებული სივრცის წარმოდგენა ჰქონდეს. საქმე ისაა, რომ შეხებას, განსაკუთრებით კი პირით შეხებას, გარკვეული სუბიექტური ხასიათი აქვს. ამიტომ ისეთი ცხადი ობიექტური ხასიათის აღქმას, როგორიც სივრცის აღქმაა, საეჭვოა, რომ მარტო პირის საშუალებით განსაზღვრავდეს. შეხებას პირით და შემდეგ ხელითაც, ალბათ, განსაკუთრებით იმ მხრივ აქვს მნიშვნელობა, რომ იგი თვალთა აღქმულ სივრცეულ თვისებებს უფრო ინტიმურს და გასა-

გებს ხდის. ის, რაც გარეთაა, როგორც მხედველობითი შთაბეჭდილება, შეხების საშუალებით მეტად თუ ნაკლებად ბავშვის სუბიექტურ განცდად, მის საკუთრებად იქცევა: ბავშვი მას ეუფლება. ობიექტურად მოცემულ საგანთა სივრცითი თვისებების აღსაქმელად, უეჭველია, თვალი განსაკუთრებულ როლს უნდა ასრულებდეს, მაგრამ საქმე ისაა, რომ არც მარტო მხედველობას შეუძლია სივრცის წარმოდგენის შემუშავება: შეხების შუამავლობა აუცილებელი ხდება.

ჩვენ ვიცით, რომ შეხებისა და მხედველობის შეთანხმებული თანამშრომლობა, უწინარეს ყოვლისა, ე. წ. ტაცების აქტში იჩენს თავს. ამიტომ ნამდვილი სივრცის წარმოდგენის დასაწყისი ამ ხანაში უნდა ვეძიოთ. უწინარეს ყოვლისა, ხილული ობიექტის შეხებისა და მასზე ხელის მოკიდების აქტებში ბავშვი ორმაგ შთაბეჭდილებას ღებულობს, ოპტიკურსა და შეხებით მოძრაობითს: „ის ხედავს, რომ საგნები, რომელნიც მრგვალად, კუთხოვანად თუ ფართოდ გამოიყურებიან, იმავე დროს შესახებად ბურთობრივს თუ წახნაგოვანს, თხელ თუ სქელ საგნებს წარმოადგენენ“. ეს ორმაგი შთაბეჭდილება ასოციაციურად კავშირდება და მალე აღქმის სტრუქტურულ მთლიანობად იქცევა.

ამგვარად, ბავშვი თანდათანობით საგანთა სივრცითი ფორმების სხვადასხვაობას ეცნობა. როგორც ჩანს, აქ ერთგვარი თანმიმდევრობა უნდა იჩენდეს თავს. გეომეტრიულ ფორმათა შორის ყველაზე ადრე ბავშვი **წრესა** და **ბირთვს** უნდა ეცნობოდეს, შემდეგ **ოთხკუთხედს** და ბოლოს, **სამკუთხედს**. მაგრამ, ჩვეულებრივ, ეს თანმიმდევრობა მხოლოდ იმდენად არის დაცული, რამდენადაც აღნიშნული ფორმები მეტად თუ ნაკლებად ემოციურად არიან აღბეჭდილნი. ამიტომ შეიძლება საზოგადოდ ითქვას, რომ ფორმათა აღქმისა და გარჩევის უნარის განვითარება მათ ემოციურ ღირებულებებაზე დამოკიდებული: რაც უფრო მეტად არის ესა თუ ის ფორმა ემოციურად აღბეჭდილი, მით უფრო ადვილად აღიქმება იგი.⁽⁵⁾

2. სივრცეში მიმართულების გარჩევასაც იმავე პერიოდში ეჩვევა ბავშვი. შეიძლება ეს უნარი სავსებით გამოცდილებაზე არ იყოს დამოკიდებული, მაგრამ უეჭველია, რომ მას ერთგვარი გაწვრთნა მაინც ესაჭიროება: რაც უფრო ხშირად ხდება ამა თუ იმ ობიექტს, რომელიც ბავშვის ახლო მდებარეობს, მით უფრო ადვილი ხდება შემდეგ მისი მოძებნა და შეუცდომლად ხელით წვდომა. შტერნის დაკვირვების მიხედვით, ეს უნარი მხოლოდ წლის მეორე მეოთხედში უვითარდება ბავშვს.

3. არა ნაკლები მნიშვნელობა აქვს ტაცების პერიოდს მანძილის თუ სიშორის აღქმის განვითარებისთვისაც. როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, დღეს უკვე აღარ ფიქრობენ, თითქოს ბავშვი მანძილის შეფასებისას ტლანქ შეცდომებს ჩადიოდეს. ვ. შტერნისა და შემდეგ შ. ბიულერის დაკვირვებათა მიხედვით, ტაცების ხანაში ბავშვი არასოდეს არ წევს ხელს მიუწვდომელი საგნებისაკენ; ხოლო თუ მაინც წევს, არა ხელის მოსაკიდებლად, არამედ თავის სურვილის გამოსახატავად. შტერნი აღნიშნავს, რომ მან თავის სამ შვილზე ერთი და იგივე ცდა გაიმეორა, როდესაც ისინი ექვს-ექვსი თვის იყვნენ და ყოველთვის ერთი და იგივე შედეგი მიიღო: „როდესაც თავის საწოლში ბავშვი ზურგზე იწვა, მას ზემოდან ბრჭყვიალა საგანი (საათი) მივუახლოვე. ბავშვი მიაშტერდა ამ საგანს და თავისი ხელები ზევით ასწია მისი მიმართულებით, მაგრამ ხელი გაშლილი ეჭირა (მაშასადამე, სურვილის მოძრაობა ჰქონდა და არა ტაცების), ხოლო როგორც კი იმდენად მივუახლოვე საათი, რომ მისი ხელის წავლება შეიძლებოდა, ბავშვმა იმ წამსვე შეცვალა თითების მდგომარეობა და სტაცა ხელი საათს“.⁽⁶⁾

ამგვარად, **ახლობელს** და **შორეულს** უკვე ექვსი თვის ბავშვი არჩევს. მაგრამ ეს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ტლანქ განსხვავებას აქვს ადგილი. უფრო ზედმიწევნით განსხვავებისათვის ერთგვარი გამოცდილებაა საჭირო და ტაცების ხანაში სწორედ ამ გამოცდილებას იძენს ბავშვი. საქმე ისაა, რომ საგნის სიშორის მიხედვით ამ უკანასკნე-

ლის ხელის მოსაკიდებლად მეტ-ნაკლები ხელის გაწევა ხდება საჭირო და მაშასადამე მეტ-ნაკლები მოძრაობის შეგრძნებაც. ეს გარემოება საფუძვლად ედება მანძილის გარჩევას. მაგრამ მართო მხედველობა სანდო არ არის ამ მიზნისათვის: თუ სწორია, რომ, რაც უფრო შორეულ საგანს ვჭვრეტთ, მისი მით უფრო მცირე მოცულობის სურათი იხატება თვალის ბადურაზე, შესაძლებელია, პატარა საგანი შორეულად მოგვეჩვენოს ანდა, პირიქით, დიდი მოცულობის, მაგრამ ძლიერ დაშორებული – ახლოდ: გამოუცდელ მგზავრს მრავალი კილომეტრით დაშორებული მთა იქვე ახლო მდებარე გორაკად ეჩვენება. უეჭველია, ასეთი მანძილის შესაფასებლად საკუთარი გამოცდილებაა საჭირო. მანძილი თვითონ უნდა განვლო, რომ მისი სწორი შეფასება შესძლო. სივრცის ნამდვილი შეფასებისათვის ბავშვის ლოკომოციას განსაკუთრებით გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს: „ბავშვი განმეორებით განიცდის, თუ რამდენ ხანს მოუხდება მას ხოხვა, ან რამდენი ნაბიჯი უნდა გადაედგა, სანამ ამა თუ იმ საგანს მიაღწევდა და თანდათანობით აკავშირებს ოპტიკურ სურათს, რომელსაც განსაზღვრულ მანძილზე მყოფი საგანი იწვევს, იმ ძალისხმევის ცნობიერებასთან, რომელიც ამ საგნის მისაღწევად ხდება საჭირო. ამავე დროს საგნის სიდიდის შეფასების უნარიც ვითარდება, რადგანაც ოპტიკურად აღქმულ სიდიდესა და მანძილს შორის მტკიცე ასოციაციური კავშირი მყარდება”.⁽⁷⁾

4. საგულისხმოა, თუ როგორ ვითარდება საგანთა სიდიდის შეფასება სხვადასხვა მანძილზე. ზოგიერთი ცდიდან ნათლად ჩანს, რომ განსაკუთრებით თვალსაჩინო ნაბიჯს ამ მხრივ სწორედ ჩვენს პერიოდში დგამს ბავშვი. ორი წლის ბავშვის შეცდომათა რაოდენობა 11 მეტრით დაშორებული საგნის სიდიდის შეფასებისას ზრდადასრულებული ადამიანის შეფასების 50%-ს უდრის, ხოლო ოთხი წლის ბავშვის მხოლოდ 33.3%-ს. შემდეგი ასაკებიდან მნიშვნელოვან ნაბიჯს დგამს წინ შვიდი წლისა და, დასასრულ ათი

წლის ასაკი: აქ ბავშვი უკვე დიდის მდგომარეობას აღწევს.⁽⁸⁾

რით ხელმძღვანელობს ამ შემთხვევაში ბავშვი? საგნის სურათის სიდიდით ხომ არა, რომელიც თვალის ბადურაზე იხატება? რაც შეეხება ზრდადასრულებულ ადამიანს, ცნობილია, რომ იგი ამ სურათის სიდიდით არ ხელმძღვანელობს. წინააღმდეგ შემთხვევაში 1 მეტრით დაშორებული ობიექტი ოთხჯერ მეტად უნდა მოგვჩვენებოდა, ვიდრე იგივე ობიექტი, როდესაც იგი ჩვენზე ოთხი მეტრითაა დაშორებული, ვინაიდან ბადურაზე გამოხატული სურათი პირველ შემთხვევაში ოთხჯერ მეტი უნდა იყოს, ვიდრე მეორე შემთხვევაში. მაშასადამე, საგნის ნამდვილი სიდიდე ჩვენთვის სრულიად მიუწვდომელი იქნებოდა, რამდენადაც იგი ხან ერთ მანძილზეა ჩვენგან დაშორებული და ხან მეორეზე.

3. ფრანკმა სპეციალური ექსპერიმენტული გამოკვლევა მიუძღვნა ამ საკითხს. მან ორი (ერთი დიდი და ერთი პატარა) ყუთი დაულაგა წინ ბავშვებს (11 თვიდან 7 წლამდე). რადგანაც დიდში შოკოლადი ელაგა, ბავშვი მის ამორჩევას შეეჩვია: რამდენიმე ცდის შემდეგ ბავშვი ყოველთვის შეუცდომლად დიდ ყუთს სტაცებდა ხელს, ამოიღებდა შოკოლადს და შეექცეოდა. კრიტიკულ ცდაში ფრანკმა დიდი ყუთი ისეთ მანძილზე მოათავსა, რომ მას ბავშვის ბადურაზე გაცილებით უფრო მცირე სურათი უნდა მოეცა, ვიდრე პატარა ყუთს. რა აღმოჩნდა? მიუხედავად ბადურის სურათის სიდიდისა, ბავშვი მაინც დიდ ყუთს ირჩევდა.

ფრანკის გამოკვლევა ამტკიცებს, რომ ჯერ კიდევ თერთმეტი თვის ბავშვიც კი არ ხელმძღვანელობს ბადურაზე აღბეჭდილი სურათის სიდიდით: საგანს მისთვის მყარი სიდიდე აქვს, მიუხედავად იმისა, თუ რა მანძილზეა იგი ბავშვიდან და რა სიდიდის სურათს აღბეჭდავს მის ბადურაზე.⁽⁹⁾ მაგრამ ეს სრულიად არ ნიშნავს, თითქოს საგნის სიდიდის შეფასებაზე სიშორე არავითარ გავლენას არ ახდენს. საგანგებო ცდებიდან ნათლად ჩანს, რომ აქ უეჭვე-

256

ლი განვითარების პროცესს აქვს ადგილი, რომ ეს პროცესი განსაკუთრებით სწრაფად ჩვენს პერიოდში მიდის წინ და 10 წლისათვის საბოლოო მდგომარეობას აღწევს.

5. ბავშვის თვალზომის განვითარებას ჯერ კიდევ **ბინემ** მიაქცია ყურადღება. მან სწორედ ჩვენი პერიოდის ორი ბავშვის თვალზომა შეისწავლა (2 ½ -ისა და 4 წლის ბავშვისა) და აღმოაჩინა, რომ უკვე უმცროს ბავშვებსაც შეუძლიათ ერთი შეხედვით ორი ხაზის სიგრძის ერთმანეთთან შედარება. ბავშვი იმ წამსვე მიუთითებდა უგრძეს ხაზს და ამბობდა: „აი, ეს არის გრძელიო“. შეცდომა 1/20-ს არ აღემატებოდა. მაშასადამე, ბავშვის თვალზომა ერთი ოთხჯერ უფრო სუსტი აღმოჩნდა. ვიდრე დიდი ადამიანისა. სამაგიეროდ, უფროსი ბავშვი თითქმის ზრდადასრულებულის დონეზე იდგა.⁽¹⁰⁾ ფოლკელტის უკანასკნელი გამოკვლევებიდან გამოირკვა, რომ ბავშვის თვალზომა - ისე, როგორც დიდისა, იმ ობიექტის ბუნებაზეა დამოკიდებული, რომელიც იზომება. ამიტომ საზოგადოდ თვალზომის შესახებ ლაპარაკი შეცდომად უნდა ჩაითვალოს. მან ექსპერიმენტულად დაამტკიცა, რომ ბირთვის, სიბრტყის, წრეხაზისა და ხაზის მიმართ ბავშვის თვალზომა სხვადასხვაა; სახელდობრ, აღმოჩნდა, რომ ყველაზე უკეთ ბირთვის სიდიდის შეფასება ხდება. მერე წრისა და, ბოლოს, ხაზის სიგრძისა. აქედან ფოლკელტი დაასკვნის, რომ „საგნის სიდიდე მით უფრო სწორად როდი ფასდება, რაც უფრო გეომეტრიულად მარტივი და თვისებებით ღარიბია იგი, არამედ, პირიქით, რაც უფრო მდიდარია მომენტებით და ჩამოყალიბებულია აგებულებით; განსაკუთრებით კი, რაც უფრო მეტი არაოპტიკური, უწინარეს ყოვლისა, ტაქტილომორფული და ემოციური მომენტი შედის მის აღქმაში.“⁽¹¹⁾

ამგვარად, ბავშვის თვალზომა წმინდა მხედველობით ფუნქციას არ წარმოადგენს: მასში შეხებით-მოძრაობითი და, განსაკუთრებით, ემოციური მომენტი ჭარბობს და იგი მით უფრო მგრძნობიარეა, რაც უფრო ჭარბადაა გასაზომ

ობიექტში ასეთი მომენტები წარმოდგენილი. ექსპერიმენტული შედეგებიდან ადვილად შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ეს გარემოება განსაკუთრებით ჩვენი პერიოდის ბავშვის თვალზომისთვისაა დამახასიათებელი.

საერთოდ, ჩვენი პერიოდის შესახებ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვი კიდევ უფრო შორს იჭრება ობიექტურად მოცემულ სინამდვილეში. იგი ერთ გარკვეულ ადგილთან კი აღარ არის დაკავშირებული, როგორც ეს მისი სიცოცხლის პირველი თვეების შესახებ უნდა ითქვას, არამედ მას თავისი სურვილისდა მიხედვით საკმაოდ ფართო ფარგლებში შეუძლია ადგილის გადანაცვლება. ეს გარემოება არა მარტო ახალ საგნებსა და მოვლენებს აცნობს მას, არამედ - რაც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია - სრულიად ახალ მიმართებებსაც, სახელდობრ, სივრცით მიმართებებს. დიდი და პატარა, შორი და ახლო, აქა და იქ, ზევით და ქვევით, აი, ის ცნებები, რომელიც პატარა ბავშვის ცნობიერების ახალ შინაარსს შეადგენს.

აღსანიშნავია, რომ ბავშვის **კითხვათა** შორის, რომელსაც ის ჩვენს პერიოდში იძლევა, სივრცის შესახები კითხვები იჩენენ თავს: მეორე წლის ბოლო თვეებში ბავშვი პირველად იწყებს კითხვას იმ ადგილის შესახებ, სადაც ესა თუ ის საგანი უნდა მონახოს: „სადაა ვაშლი“, „სადაა ქუდი“, კითხულობენ 1.9-ისა და 2.3-ის შტერნის ბავშვები.

ეს გარემოება ბავშვის მეხსიერებაზეც ახდენს გავლენას, რამდენადაც მის საგანს სივრცის სიტუაცია შეადგენს. ამ მხრივ სამი წლის ბავშვის მეხსიერება პირდაპირ გასაოცარია: იგი მრავალ წვრილმანს იმახსოვრებს და ყველაფერს ამას უწესრიგოდ როდი იგონებს, არამედ სრულიად სწორი, შეუმცდარი თანამიმდევრობითა და ურთიერთ შეფარდებულობით: „ამა თუ იმ ლანდშაფტის ტოპოგრაფია, ოთახების მდებარეობა ბინაში, ურთიერთის მომდევნო ქუჩები და მიხვეულ-მოხვეულები, რომელზეც ბავშვს თავისი სეირნობის დროს გაუვლია, მას ყველაფერი ეს აგონდება და ზოგჯერ - ისეთი სიცხადითა და ზედმიწევნით, რომ მსმენელი

ხშირად გაოცებული რჩება”. განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ ბავშვს აქ იმდენად მანძილისა და სიდიდის აბსოლუტური ზომები არ აინტერესებს, რამდენადაც მდებარეობის მიმართებები: ადგილის მიმართულება და მისი ცვლილებები.⁽¹²⁾

ბ. ორიენტაცია დროში

1. პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის ქცევა დროის მხრივ უფრო ვიწროდაა განსაზღვრული, ვიდრე სივრცის მხრივ. საქმე ისაა, რომ სივრცის საზღვრების გაფართოების შესაძლებლობა მას ყოველთვის აქვს. იგი ხელში აყვანილი არა მარტო სახლში დაჰყავთ ერთი ადგილიდან მეორემდე, არამედ გარეთაც, ეზოში და კიდევ უფრო შორს, ეზოს გარეთ. პასიური ლოკომოცია მისი სივრცის საზღვრებს საგრძნობლად აფართოებს.

სულ სხვაა **დრო**. შეიძლება ითქვას, რომ ამ პერიოდის ბავშვისთვის არც წარსული არსებობს და არც მომავალი იმდენად უმნიშვნელო ლატენტური პერიოდი აქვს მისთვის ერთსაც და მეორესაც. წარსულში მოქმედი გამღიზიანებელი, განვლილი შთაბეჭდილება მას, შედარებით, მალე ავიწყდება და მომავალში შესაძლო გამღიზიანებლის მოლოდინი ძლიერ სუსტი აქვს. ამისდა მიხედვით, მისი ქცევა უფრო აქტუალური მომენტის ზეგავლენის ქვეშ მიმდინარეობს, ვიდრე წარსულის ან მომავლისა. მართალია, პირველი წლის ბოლო თვეებში ეს მდგომარეობა იცვლება, მაგრამ ეს ცვლილება იმდენად უმნიშვნელოა, რომ იგი არავითარ შემთხვევაში პირველი პერიოდის დამახასიათებელ მოვლენად არ ჩაითვლება.

სულ სხვაა ჩვენი პერიოდი. აქ მდგომარეობა ძლიერ თვალსაჩინოდ იცვლება. განვითარების პროცესში თითქმის ერთგვარი ნახტომი ჩნდება, რომელიც ბავშვის ქცევის პირობებს თვალსაჩინოდ ცვლის: მის წინაშე ფართო პერ-

სპექტივა იშლება, როგორც წარსულის, ისე მომავლის მიმართულებითაც.

რაც შეეხება წარსულს, მისი წარმოდგენისათვის ბავშვის მეხსიერების განვითარებას აქვს გადამწყვეტი მნიშვნელობა. უკვე მეორე წლიდან აქ ძირითადი ხასიათის ცვლილება ხდება. თუ წინა პერიოდში მეხსიერების მუშაობა უმთავრესად ცნობის აქტებში იჩენდა თავს და ამისდა მიხედვით წარსულის მოვლენებს მხოლოდ იმდენად ჰქონდათ ბავშვისათვის მნიშვნელობა, რამდენადაც იგი მათ ცნობას ახერხებდა, ახლა მდგომარეობა იცვლება. უკვე მეორე წლიდან წარსულის კვალი თვალსაჩინოდ განსხვავებულ აქტუალობას იჩენს. ბავშვი ახლა არა მარტო ცნობს წარსულში განცდილს, არამედ მისი მოგონებაც შეუძლია: წარსული ახლა მის ცნობიერებაში წარმოდგენების სახით ახლდება. თავისთავად იგულისხმება, რომ პირველ ხანებში ეს ახალი ფაზა ბავშვის მეხსიერების განვითარებისა, ძლიერ სუსტადაა გამოკვეთილი: ბავშვს ჯერ მხოლოდ იმის მოგონება შეუძლია, რაც, დაახლოებით **ნახევარი საათის** წინათ განუცდია. სამაგიეროდ, უკვე ოთხნახევარი წლის ბავშვის მეხსიერების ლატენტური დრო **მთელი დღეების და კვირების** ხანგრძლიობას აღწევს, ხოლო სამი წლის ბავშვისა - მთელი **თვეებისას**.

მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, თითქოს ბავშვს ყველაფერი ერთნაირი სისწრაფითა და სიმტკიცით ამახსოვრდებოდა. არა, აქ თვითონ მასალას აქვს მნიშვნელობა: ბავშვს ჯერ ხნობით წარსულში განცდილიდან მხოლოდ **საგნები და მოვლენები** ამახსოვრდება და ესეც ყველა ერთნაირად არა.

ა) ყველაზე უკეთ და ყველაზე ადრე მას ისეთი მოვლენები ამახსოვრდება, რომელნიც ყოველდღიურად უცვლელი პერიოდულობით მეორდებიან. სანიმუშოდ შემდეგი დაკვირვება შეიძლება მოვიყვანოთ:

მას (1.6-ს გოგონას) კატალოგიზირებული ფაქტების მთელი რიგი აქვს მეხსიერებაში დაცული, რომელთაც იგი ყო-

ველთვის ერთსა და იმავე დროს იგონებს. გაღვიძებს თუ არა, იმწამსვე დაბანას თხოულობს; 9-10 საათზე თავის ქუდს მოითხოვს და სასეირნოდ წასვლის შესახებ ლაპარაკობს, კალათის შესახებ, რომელიც თან მიაქვს ხოლმე, გაზეთების შესახებ, რომელსაც შიგ დებენ. დამზადდება თუ არა საუზმე, იმ წამსვე ყავის ჭურჭელს მოითხოვს და სამზარეულოში მიაღებინებს და ყველაფერს ამას ისე აკეთებს, რომ საჭირო არაა ვინმეს სიტყვით ან საქმით მოაგონოს.¹³

ბ) მაგრამ ბავშვს ერთხელ მომხდარი შემთხვევებიც დიდი ხნით ამახსოვრდება, თუ ისინი თავისი არაჩვეულებრივობის გამო ძლიერ შთაბეჭდილებას ტოვებენ.

გ) საგულისხმოა, რომ ყველაზე უფრო ძლიერ კვალს 2-3 წლის ბავშვის მეხსიერებაში ის შემთხვევები ტოვებენ, რომელთაც იგი მოგზაურობის დროს ღებულობს.

„ბუნების ახალი შთაბეჭდილებები, რკინიგზით მგზავრობა, ახალი ბინა, უცხო ადამიანები 2-3 წლის ბავშვში ღრმა კვალს ტოვებენ და მათი თვალსაჩინო განსხვავება შინაურ პირობებთან შედარებით, რომელსაც ბავშვი შინ დაბრუნებისას გრძნობს, იწვევს იმას, რომ შთაბეჭდილებათა ერთმანეთში აღრევა კი არ ხდება, არამედ მგზავრობის განცდები ცალკე წარმოდგენათა კომპლექსის სახით მკაფიოდ გამოეყოფიან აწმყოს შთაბეჭდილებებს და შინ დაბრუნების შემდეგ ბავშვის თამაში და სიტყვა ხშირად მთელი კვირების განმავლობაში ერთიანად მგზავრობის მოგონებითაა აღსავსე; არის შემთხვევები, რომ ზოგი იმდროინდელი განცდა თვეების შემდეგაც სიამოვნებით აგონდება მას“.¹⁴

მესამე და, განსაკუთრებით, მეოთხე წელში მეხსიერების ფარგლებში როგორც დამახსოვრების ხანგრძლიობის (ე. წ. ლატენტური ხანის), ისე, განსაკუთრებით, დასამახსოვრებელი მასალის მხრივაც კიდევ უფრო თვალსაჩინოდ ფართოვდება. მაგრამ განმეორებით და ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს, რომ, როგორც ამას შტერნმა მიაქცია ყურადღება, ჩვენი პერიოდის ბავშვის მეხსიერების უპირა-

ტესსა და ჩვეულებრივ საგანს კონკრეტული, თვალსაჩინო, განსაკუთრებით კი, ოპტიკური მასალა შეადგენს: აკუსტიკურად განცდილი, მაგალითად, ნათქვამი და აგრეთვე საკუთარი აზრებიც მას მხოლოდ იშვიათ შემთხვევაში ამახსოვრდება.

ამგვარად, ჩვენს პერიოდში წარსულის შთაბეჭდილებები - განსაკუთრებით კი მხედველობითი ხშირად ღრმა კვალს ტოვებენ ბავშვის ცნობიერებაში. ისინი განაგრძობენ მასში არსებობას და მის ქცევაზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენენ. მაგრამ თუ ეს ასეა, თუ წარსული აქტუალურ გავლენას ახდენს მის აწმყოზე, მაშინ, ცხადია, ჩვენი პერიოდის ბავშვის გარემო არა მარტო სივრცის მხრივ ფართოვდება, არამედ დროის მხრივაც.

2. მაგრამ ეს გაფართოება არა მხოლოდ წარსულის მიმართულებით ხდება: იგი მომავალსაც ეხება. შეიძლება ბავშვს ექსპერიმენტულად რაიმეს მიმართ მოლოდინი. შეუმუშავო და გამოარკვიო, თუ რამდენ ხანს გრძელდება იგი სხვადასხვა ასაკში. მოლოდინი მომავალს ეხება და მაშასადამე, ამ გზით შესაძლებელი ხდება გაიგო, თუ როგორია ბავშვის მომავლის წარმოდგენის ხანგრძლიობა.

შ. ბიულერის ცნობით, ორი თვის ბავშვის მოლოდინის ლატენტური ხანა 7 წამს უდრის, ხოლო ერთი წლის ბავშვის 3 ½ წუთს. მეორე წელში, რასაკვირველია, ეს დრო იზრდება, მაგრამ არც ისე თვალსაჩინოდ. სამაგიეროდ, მესამესა და მეოთხე წლის განმავლობაში ერთბაშად ნახტომისებური წინსვლა იჩენს თავს. ვისლიცკი, რომლის ცდების შესახებ შ. ბიულერი მოგვითხრობს, როგორც ზემოთაც გვქონდა აღნიშნული, ამნაირ სიტუაციაში აყენებდა ბავშვს: იგი აჩვენებდა მას საგანს, მერე მალავდა და შემდეგ ხელახლა აჩვენებდა. ბავშვი გარკვეული ხნის განმავლობაში ელოდა საგნის გამოჩენას. მერვე თვიდან ცდა რთულდებოდა: ბავშვს რომ საგანს აჩვენებდნენ და შემდეგ დაუმალავდნენ, მის ყურადღებას საგანგებოდ სხვა მხრივ მიმართავდნენ, რათა დადასტურებული ყოფილიყო, თუ რა ხნის შემ-

დეგ ავიწყდებოდა ბავშვს პირველი საგანი სრულიად. ორი წლიდან შესაძლებელი აღმოჩნდა ორისა და მეტი საგნის დამალვა. მიუხედავად ამისა, ბავშვი 20-სა და 30 წუთის განმავლობაში არ ივიწყებდა არც ერთ დამალულ საგანს და მის ძებნას იწყებდა. შ. ბიულერის ცხრილიდან, რომელშიც ვისლიცკის შედეგებია მოყვანილი, ნათლად ჩანს, რომ მოლოდინის ლატენტური ხანა, შვიდ წლამდე მაინც, ყოველწლიურად მატულობს (ცხრ. 18). მაგრამ არც ერთი ასაკისათვის არაა ეს მომატება ისე თვალსაჩინო და, მაშასადამე, დამახასიათებელი, როგორც მესამე-მეოთხე წლისათვის, ე. ი. სწორედ ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის.¹⁵

ცხრილი 18

ხნოვანება	ლატენტ. ხანა (წუთი)	დამალულ საგანთა რიცხვი
0.6-1.3	5	1
1.4-1.7	8	1
1.8-1.11	10	1
2.0-2.11	20	2
3.0-3.11	30	3
4.0-4.11	30	4
5.0-5.11	30	5
6.0-6.11	30	6

ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევისათვის, უეჭველია, მომავალიც მნიშვნელოვან ფაქტორად იქცევა. მაშასადამე, ბავშვზე არა მარტო აქტუალური, ერთ გარკვეულ

ადგილას მოქმედი გამლიზიანებელი მოქმედებს, არამედ მეტად თუ ნაკლებად, ის გამლიზიანებლებიც, რომელთაც ან წარსულში უმოქმედიათ მასზე სადმე ან შედარებით ახლო მომავალში არიან მოსალოდნელნი. ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევა ამის მიხედვით სავსებით და გადაჭრით განსხვავდება ჩვეულებრივი ცხოველის ქცევისაგან, რამდენადაც უშუალო კავშირი გამლიზიანებელსა და მის რეაქციას შორის საბოლოოდ წყდება და ერთსა და იმავე გამლიზიანებელზე მრავალი განსხვავებული რეაქციის მიცემის შესაძლებლობა ჩნდება. ახლა იგი მხოლოდ უბრალო რეაქციებს როდი იძლევა, არამედ ნამდვილ **მოქმედებასაც** იწყებს. როგორც დავინახეთ, მისი მოტორიკა იმდენად განვითარებულია, რომ ამიერიდან მას ამის საკმაო შესაძლებლობა აქვს.

V. ბავშვის პირველი საქმიანობა

1. მეორე პერიოდის ბავშვის ქცევის ინვენტარს რომ გადავხედოთ (ცხრ. 17), ერთი რამ განსაკუთრებით მიიპყრობს ჩვენს ყურადღებას: ჩვენ დავინახავთ, რომ იგი მართო თამაშის სხვადასხვა სახეებითა და ფიზიოლოგიურ ფუნქციათა ამოქმედების აქტებით არ ამოიწურება, რომ ბავშვს ახლა ზოგიერთი აქტუალური ამოცანის დამოუკიდებელი გადაჭრაც უხდება. ამ ჯგუფის აქტებს („სერიოზული საქმიანობა“) ერთერთი პირველი ადგილთაგანი უკავია ბავშვის ქცევის ინვენტარში. რამდენადაც პირველ პერიოდში ასეთ რამეს ადგილი არ ჰქონია, უეჭველია, აქ ახალ მოვლენასთან გვაქვს საქმე, რომელიც განვითარების უახლეს მონაპოვარს წარმოადგენს და ამდენად ჩვენი პერიოდის დამახასიათებელ თავისებურებად უნდა ჩაითვალოს.

რა და რა ხასიათის ქცევის აქტები შედის ამ ჯგუფში?

პირველ რიგში, აქ ქცევის სახეებს ვხვდებით, რომელნიც სმა-ჭამისა და სხვა ბიოლოგიური მოთხოვნილების დაკმაყოფილების პროცესთან არის დაკავშირებული: მაგალითად, კარადის გაღება და იქიდან პურის გამოღება; პურის მოტეხა; ჭიქის მოძებნა და წყლის დასხმა ან თავისით წყლის მოტანა და დაჯდომა სასადილოდ... ჩაცმა და დახურვა, ან გახდა... ერთი სიტყვით, ამ ჯგუფში ისეთი საქმიანობა უნდა ვიგულისხმოთ, რომელიც ჩვეულებრივ ყოველდღიურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებასთან არის დაკავშირებული. მეორე ჯგუფს სულ სხვაგვარი ქცევები შეადგენენ. **ბავშვი თამაშის** ამა თუ იმ ფორმითაა დაინტერესებული. მაგრამ თამაშის საწარმოებლად ზოგჯერ ბევრი რამ წინასწარ უნდა იქნეს მოგვარებული. მაგალითად, სათამაშო უნდა იქნას მოტანილი ან მასალა ნაშოვნნი, რათა თამა-

ში შესაძლებელი გახდეს, მაგალითად, სტუმრობანას სათამაშოდ სკამები უნდა იქნეს მოგროვებული და სახლის მსგავსად დალაგებული, ან ბაწარი უნდა იქნეს გაბმული, როგორც საკუთარი სახლის ან ეზოს მიჯნა... წრე უნდა იქნეს მოხაზული, სანამ კლასობანას თამაშს დაიწყებდეს... ერთი სიტყვით, თამაში წინასწარ საორგანიზაციო მუშაობას მოითხოვს და ამ უკანასკნელის გარეშე იგი სრულიად შეუძლებელი ხდება. ამ მუშაობის ჩატარება თვითონ ბავშვს უხდება და ძალიან ხშირად დიდ ძალისხმევასაც მოითხოვს მისგან. ვის არ მიუქცევია ყურადღება, თუ როგორი თავდავიწყებითა და თავგანწირულობით ემზადება ბავშვი სათამაშოდ. ამ შემთხვევაში მისი მოძრაობები სრულიად გარკვეული მიზნით არის წინასწარ განსაზღვრული: ბავშვი შეგნებულად გარკვეული მიზნის განსახორციელებლად „მუშაობს“.

მესამე ჯგუფი, რომელიც ამავე კატეგორიას ეკუთვნის, უკვე არც ბავშვის ბიოლოგიურთან და არც თამაშის მოთხოვნილებებთან არის დაკავშირებული. აქ ბავშვის ის ქცევები იგულისხმება, რომელიც სხვისთვის არის განზრახული და არა თვითონ ბავშვისთვის. მეორე-მესამე წლიდან ბავშვი თანდათანობით ეჩვევა სხვადასხვა იოლი დავალებების შესრულებას, რომელსაც დიდები იძლევიან. რაც დრო გადის, მით. უფრო ხშირია ასეთ დავალებათა შემთხვევები. ჩვენ ზემოთაც გვქონდა აღნიშნული, რომ ამ მხრივ განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ბავშვის სოციალურ გარემოს აქვს: დავალებათა ხასიათი და წონა ამ უკანასკნელზეა დამოკიდებული. ეკონომიურად და კულტურულად ჩამორჩენილ წრეებში კი მეტი და თვით დავალებებიც უფრო პასუხსაგები შინაარსის არის. უფრო ხშირი ფორმა იმ დავალებათა, რომელთაც მეორე და მესამე წელში ღებულობს ბავშვი, ეს რაიმეს წაღება, მოტანა ან ვინმეს დაძახებაა. მოზრდილი ადამიანი ამ შემთხვევაში იმ ორი ძირითადი ადამიანური ნიშნით სარგებლობს, რომელიც

უკვე მოპოვებული აქვს ბავშვს: აქტიური ლოკომოციითა (სიარულით) და მეტყველებით.

2. თვალი რომ გადავავლოთ ბავშვის ქცევის სამივე ამ ჯგუფს დავინახავთ, რომ ჩვენ წინაშე მართლაც საყურადღებო ქცევის ფორმები დგანან, რომელნიც ბავშვის განვითარების ძლიერ მნიშვნელოვან მონაპოვარს უნდა წარმოადგენდნენ. რა არის მათთვის დამახასიათებელი? უწინარეს ყოვლისა, ის, რომ არცერთი მათგანი უბრალო მოძრაობათა ჯამს არ წარმოადგენს, რომელთა აზრი და მნიშვნელობა თვით მათსავე წიაღში მარხია. პირიქით, თავისთავად არც ერთს ამ მოძრაობას აზრი არ აქვს, როგორც მოძრაობას: მთელი მათი მნიშვნელობა იმ მიზანში უნდა ვეძიოთ, რომელთა განსახორციელებლადაც თითოეული მათგანია ნაწარმოები. მაგალითად, სხეულის იმ მოძრაობებს, რომელნიც ვთქვათ, **ჭიქის მოსატანადაა** საჭირო. როგორც გარკვეული ინდივიდუალური ფორმის მოძრაობებს, უშუალოდ არავითარი ფასი არ აქვს: აქ მოძრაობების შესახებ კი არ ვლაპარაკობთ, არამედ იმის შესახებ, თუ რას გვაძლევენ ისინი, სახელდობრ, იმ საქმის შესახებ, რომელიც მათი საშუალებით კეთდება: ჭიქის მოტანის შესახებ. ამიტომაც თვითონ ამ მოძრაობათა ფორმა შეიძლება ძალიანაც შეიცვალოს - ამ ჭიქის მოტანა, მაგალითად, ერთი სახის მოძრაობებს მოითხოვდეს და იმ ჭიქისა - მეორე სახისას. მაგრამ თვითონ საქმე, „ჭიქის მოტანა“ ყოველთვის იგივე რჩება. ამრიგად, ჩვენს წინაშე ამ შემთხვევაში უბრალო მოძრაობები ან რეაქციები როდი დგას, არამედ ის, რაც **აზრსა და მნიშვნელობას** აძლევს მათ. ის, რასაც ჩვეულებრივ **საქმე** ეწოდება. ასეთსავე საქმეს აქვს ადგილი დანარჩენ შემთხვევებშიც: მაშინაც, როდესაც ბავშვი სათამაშოდ ემზადება და მაშინაც, როდესაც იგი დიდის დავალებებს ასრულებს.

შევჩერდეთ კერძოდ ამ უკანასკნელთა განხილვაზე. ბავშვს ჭიქის მოტანას ავალევენ. რას ნიშნავს ეს. უეჭველია, ამ დავალებისათვის მას ერთგვარი მოძრაობების

შესრულება დასჭირდება. მაგრამ ვინ იტყვის, რომ ბავშვს სწორედ ამ გარკვეული ფორმის მოძრაობათა შესრულებას ავალებენ? ამ მხრივ იგი სრულიად თავისუფალია. მას ისეთი მოძრაობები შეუძლია აირჩიოს, როგორც სურს, ოღონდ მათი საშუალებით დავალებული საქმე გააკეთოს, სახელდობრ, ჭიქა მოიტანოს, მაშასადამე, ბავშვს გარკვეული ხასიათის ინდივიდუალურად განსაზღვრული მოძრაობების შესრულება კი არ ევალება, არამედ ის, რაც, ჩვეულებრივ, საქმის სახელწოდებითაა ცნობილი. სხვანაირად ამისათვის **მოქმედება** შეიძლებოდა გვეწოდებინა. ბავშვს გარკვეულ მოქმედებას ავალებენ: ამა თუ იმ პირის დაძახებას, ხელის დაბანას, წიგნის მოტანას. ყველაფერი ეს მოქმედებაა, რამდენადაც გარკვეული მიზნის განსახორციელებლად წარმოებული მოძრაობების კომპლექსს შეიცავს.

ამგვარად, ბავშვის ქცევის ამ კატეგორიაში პირველად ვხვდებით **საქმეს, მოქმედებას** ე. ი. ისეთ მოძრაობებს, რომელნიც განსაზღვრული აზრის მატარებლებად უნდა ჩაითვალოს.

იმისთვის, რომ ბავშვის ქცევის ამ ახალი ფორმის თავისებურება ნათელი გახდეს, უნდა მოვიგონოთ, თუ რა ხასიათის მოძრაობებია პირველი წლისათვის დამახასიათებელი. ჩვენ დავრწმუნდით, რომ თითოეული ეს მოძრაობა ცალკე რეაქციას წარმოადგენს და თავის გარეშე სხვა რამ მიზანს არ ემსახურება; ეს იმისთვის კი არ ხდება, რომ მისი საშუალებით რაიმე ღირებული იქნეს განხორციელებული; არა, მოძრაობას აქ მხოლოდ იმდენად აქვს ფასი და ღირებულება, რამდენადაც იგი სწორედ ამ მოძრაობას წარმოადგენს და არა სხვა რომელიმეს: ამისდა მიხედვით, იმ მრავალფეროვან მოძრაობათა მთელი აზრი და მიზანი, რომელიც პირველი წლის ბავშვის სხვადასხვა სახის თამაშის ფორმით გვხვდება, როგორც ბიულერიც აღნიშნავს, თვით ამ მოძრაობათა გაუმჯობესებაში, მაშასადამე, სხეულის ფუნქციონალურ გავარჯიშებაში უნდა ვეძიოთ. სულ

268

სხვაა ბავშვის პირველი საქმიანობა, მისი პირველი „მოქმედება“. აქ მოძრაობა მოძრაობისათვის კი არ ხდება, არამედ სრულიად გარკვეული მიზნის განსახორციელებლად: აქ რაღაც უნდა გაკეთდეს; ეს რაღაც ის ობიექტური აზრია, რომელიც მოძრაობათა კომპლექსს ნამდვილ საქმედ ან ნამდვილ მოქმედებად აქცევს.⁽¹⁶⁾

მაგრამ არ უნდა დავივიწყოთ, რომ ის, რასაც შრომა ეწოდება, ჯერ კიდევ უცხოა ბავშვისათვის. მართალია, შრომაც, საქმის მსგავსად, მოძრაობათა კომპლექსს წარმოადგენს, რომელიც გარკვეულ მიზანს ემსახურება, მაგრამ მიზანს აქ რაიმე ახალის, რაიმე **პროდუქტის** შექმნა წარმოადგენს. საქმე კი ასეთ პროდუქტს არ გულისხმობს. როგორც შემდეგში დავრწმუნდებით, შრომა გაცილებით უფრო გვიან ჩნდება. ჩვენი პერიოდის ბავშვს რაიმე პროდუქტის შექმნის მიზანი ჯერ კიდევ არ აქვს და მას არც შესწევს ამის ძალა.

ამგვარად, ბავშვის განვითარების ხაზი ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: ჯერ მოძრაობები მათი ფუნქციონალური განვითარებისათვის, მერე მოძრაობები რაიმე საქმისათვის და ბოლოს, მოძრაობები რაიმე ნივთიერი პროდუქტისათვის: ფუნქციონალური მოძრაობა, საქმე და შრომა აი, სამი თანმიმდევარი ეტაპი ბავშვის, როგორც შემომქმედი სუბიექტის განვითარებისა.

უეჭველია მოძრაობათა აზრით აღჭურვა, მათი გარკვეული მიზნისათვის დამორჩილება ადამიანის განვითარების პროცესში ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს მონაპოვარს წარმოადგენს. შეიძლება ითქვას, რომ ადამიანის ქცევას, საზოგადოდ, არც ერთი იმდენად სპეციფიკური, ცხოველთა სამყაროდან მკაფიოდ განმასხვავებელი ნიშანი არ გააჩნია, როგორც **აზრი**. იბადება საკითხი: როგორ წარმოიშვება იგი. ამ საკითხის გასარკვევად განსაკუთრებული მნიშვნელობა ბავშვის მეტყველების განვითარებას აქვს.

VI. მეტყველება და მისი განვითარება

1. ჩვენ ვიცით, რომ მეტყველების დასაწყისი ფაზისი ბავშვის ცხოვრების პირველსავე პერიოდში უნდა ვეძიოთ: ერთი წლის ბავშვს არამარტო ზოგიერთი სიტყვის გაგების უნარი აქვს, არამედ იგი უკვე თვითონაც იწყებს მეტყველებას. მაგრამ მისი მეტყველება ჯერ კიდევ ვერ ჩაითვლება ნამდვილ მეტყველებად. შტერნის გამოთქმა რომ ვიხმაროთ, აქ ჩვენ უფრო „არაცნობიერ, შემთხვევით მეტყველებასთან“ გვაქვს საქმე, ვიდრე ნამდვილ ადამიანის ენასთან. ბიულერის აზრით, ადამიანის ენის შესახებ მხოლოდ იქ შეიძლება ლაპარაკი, სადაც მეტყველებას არა მარტო მეტყველების განცდათა ცნობა და მსმენელის განცდებზე **გავლენის მოხდენა** შეუძლია, არამედ როდესაც მეტყველეს შეგნება აქვს, რომ სიტყვას **სიმბოლური** მნიშვნელობა აქვს. ენის განვითარების დასაწყის საფეხურს კი, როგორც ვიცით, სწორედ ეს უკანაკნელი აკლია, ე. ი. აკლია სწორედ ის, რაც ადამიანის მეტყველების ნიშანდობლივ თვისებას წარმოადგენს.

ნამდვილი მეტყველება მხოლოდ მეორე პერიოდში იწყება: იმ პერიოდში, რომელსაც ახლა ვსწავლობთ. დაახლოებით, წლინახევრის ბავშვში ერთი ძირითადი ხასიათის ცვლილება ხდება, რომელიც თავისი შედეგებით ერთ-ერთ უდიდეს რევოლუციას წარმოადგენს ბავშვის განვითარების მთელ ისტორიაში. საქმე ისაა, რომ ბავშვში პირველად ახლა, სრულიად ანაზღეულად, თითქოს შეგნება იღვიძებს, რომ ბგერების კომპლექსს სიმბოლური მნიშვნელობა აქვს, რომ ისინი რაღაცას გამოხატავენ და თითოეულ საგანს ასეთი სიმბოლური ნიშანი აქვს. რა დიდ შთაბეჭდილებას უნდა ახდენდეს ეს აღმოჩენა ბავშვზე და რა ღრმა ცვლილებებს უნდა იწვევდეს მასში, ამას შტერნი ცნობილი

ბრმა ყრუ-მუნჯის ჰელენ კელერის მაგალითზე გვითვალისწინებს: „ორივე უმაღლეს გრძნობას მოკლებული ბავშვი 7 წლამდე უენოდ გაიზარდა. ბოლოს მის **სელივანმა** (**ჰელენის** მასწავლებელმა ქალმა) ხელისგულზე შეხებითი შთაბეჭდილებების გამოწვევის საშუალებით მოახერხა მისთვის თითების ენა გაეცნო; ჰელენმა პირველად რამოდენიმე ნიშანი შეითვისა ასოციაციური კავშირის საშუალებით, რომელიც ამ ნიშანსა და ამავე დროს შეხებულ საგნებს შორის დააწესა; მაგრამ მას ჯერჯერობით ამ ნიშნების სიმბოლური მნიშვნელობის შესახებ არავითარი წარმოდგენა არ ჰქონია. სწავლების მეორე თვის დამდეგს შემდეგი მოხდა (როგორც თვით მ. სელივანი გვიაშობობს): „ჩვენ წყლის საქაჩავთან მივედით; ბავშვს წყლის სადინართან ჭიქა დავაჭერინე; მე კი წყლის ქაჩვა დავიწყე. როდესაც ცივი წყალი წამოვიდა და ჭიქა აივსო, მე თითებით დავუწერე მას თავისუფალ ხელზე „water“ („წყალი“). ამ სიტყვამ, რომელიც უშუალოდ მოჰყვა შეგრძნებას ცივი წყლისას, მას რომ ხელზე ესხმოდა, ბავშვი გააოცა. მას ჭიქა ხელიდან გაუვარდა და იგი გაშეშებული უძრავად განაგრძობდა ერთ ადგილას დგომას, სრულიად ახალმა სხივმა გაანათა მისი სახე. მან რამოდენიმეჯერ გაიმეორა თითებით სიტყვა „water“. ამის შემდეგ მან დაიჩოქა, მოკიდა ხელი მიწას და მისი სახელი მკითხა; ასევე მიმითითა საქაჩავზე და მესერზე, მერე ერთბაშად შემოტრიალდა და ჩემი სახელი იკითხა. უკან რომ ვბრუნდებოდით, იგი მთელ გზაზე. უაღრესად აგზნებული იყო და, რასაც შეეხებოდა, ყველაფრის სახელს მეკითხებოდა. სულ ორიოდე საათში მისი სიტყვების მარაგს ოცდაათი ახალი სიტყვა მოემატა“.⁽¹⁷⁾

რა თქმა უნდა, ყოველ წლინახევრის ბავშვს სავსებით იგივე არ ემართება, მაგრამ მისი განვითარების ისტორიაში, რომ ამ მომენტიდან ახალი ხანა იწყება, ეს ეჭვ გარეშეა. ბავშვში ერთბაშად იღვიძებს ახალი სიტყვების შეძენის საკმარისად ძლიერი წყურვილი: იგი დაჟინებით კითხულობს, თუ რა ჰქვია ამა თუ იმ საგანს და შედარებით მცი-

რე ხნის განმავლობაში საგრძნობლად ამდიდრებს თავის ლექსიკონს.

2. იბადება საკითხი: რა ხდება ამ ბავშვში? ცნობილია, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვის აზროვნების უეჭველი წარმატების ფაქტთან გვაქვს საქმე: „მნიშვნელობის მიმართების დანახვა, რომელიც აქ ხერხდება, პრინციპულად სულ სხვა რაღაცაა, ვიდრე უბრალო საქმის ქონა ბგერით კომპლექსებთან, საგნობრივ წარმოდგენებთან; და მოთხოვნილებას, რომ ყოველ საგანს, როგორიც არ უნდა იყოს იგი, თავისი სახელი უნდა ჰქონდეს, ბავშვის ნამდვილი მეტყველების ზოგად აზრად უნდა ჩაითვალოს”.⁽¹⁸⁾ მაშასადამე, მეტყველების ფაქტების სიმბოლური მნიშვნელობა გასაგები ხდება ბავშვისათვის აზროვნების აქტის საშუალებით. ამისდა მიხედვით, ახალი ხანა ენის განვითარების ისტორიაში აზროვნების ზეგავლენით იწყება. ბგერების კომპლექსი, რომელიც მეტყველების განვითარების წინა საფეხურებზე თვითონ წარმოადგენდა ღირებულებას, როგორც ბგერების კომპლექსი (მაგ., ბავშვი იმეორებს ამა თუ იმ ბგერების კომპლექსს, როგორც ასეთს: მას უჭირს მისი გამოთქვა, და ის კმაყოფილია, თუ ეს მოახერხა, ხოლო თვითონ მნიშვნელობა ამ ბგერების კომპლექსისა მისთვის არ არსებობს), ახლა ერთბაშად მასალად აღიქმება, რომლის იქითაც რაღაც იგულისხმება. ამრიგად, თვითონ ბგერების კომპლექსს დამოუკიდებელი ღირებულება ეკარგება და იგი მის იქით ნაგულისხმევი ღირებულების, გარკვეული **მნიშვნელობის**, გარკვეული აზრის მატარებლად იქცევა. ბავშვი აზროვნების აქტით მოცემული ბგერითი მასალის ზღუდეებს სცილდება და მის ნამდვილ ღირებულებას იმას იქით გულისხმობს. ასე ხდება, რომ **გრძნობად მასალას დამოუკიდებელი მნიშვნელობა ეკარგება და იგი რაიმე აზრის მატარებლად იქცევა.**

3. შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ეს მნიშვნელოვანი აქტი ბავშვის ცხოვრებაში ამგვარად ხორციელდება: ჯერ იგი ნათლად და გარკვევით აღიქვამს „საგანს”, მერე -

ბგერით კომპლექსს, რომელიც სახელად უნდა ეწოდოს მას, მხოლოდ ამის შემდეგ, აზროვნების აქტის საშუალებით, მათ შორის მიმართებას ამყარებს. ნამდვილად ეს ასე არ უნდა იყოს. ავიღოთ ჯერ რა ხდება სიტყვის გაგების შემთხვევაში, ე. ი. როდესაც ბავშვი თვითონ კი არ ლაპარაკობს, არამედ სხვისი ლაპარაკი ესმის. სიტყვა აქ მის საგანგებო ყურადღებას აქცევს ალქმის რომელიმე გარკვეული შინაარსისადმი; მაგ., ავიღოთ ასეთი შემთხვევა: ბავშვი ხედავს ძაღლს, და მეორე შემთხვევა - იგი არა მარტო ხედავს მას, არამედ ამასთან ერთად სათანადო სიტყვაც („ამუ“) ესმის. არ შეიძლება ითქვას, რომ ძაღლის ალქმა ორსავე შემთხვევაში ერთგვარია. უეჭველია, სიტყვა იმ ალქმის შინაარსს, რომელიც მარტო სუბიექტისათვის არსებობდა, სხვის კუთვნილებადაც აქცევს და „ძაღლი“ ახლა არა მარტო მისთვის არსებობს, არამედ სხვისთვისაც, რომელმაც ეს სიტყვა წარმოსთქვა. სიტყვის საშუალებით ალქმას სუბიექტური მომენტი ეცლება და ახლა იგი უფრო **ობიექტურ** ხასიათს ღებულობს, ვიდრე აქამდე. ავიღოთ მეორე შემთხვევა. ვთქვათ, ბავშვი თვითონ არის მოლაპარაკე, სანამ იგი მარტო აღიქვამდეს ან განიცდიდეს რამეს, ეს ალქმა და განცდა მასში ხდება და ამდენად ერთიც და მეორეც არსებითად მხოლოდ სუბიექტურ მდგომარეობას წარმოადგენენ. მაგრამ როგორც კი დადგება მისი სახელდების საკითხი, ერთიცა და მეორეც **ობიექტურ მონაცემებად** იქცევა: სახელდებული ალქმა, გინდ სხვა რამ განცდა, უკვე ობიექტურად მოცემული შინაარსის სახეს ღებულობს და როგორც ასეთი, არა მარტო ჩემთვის არსებობს, არამედ ყველასათვის, ვისაც კი ეს სიტყვა ესმის.

ამგვარად, სიტყვა სწორედ ის საშუალებაა, რომელიც სუბიექტის ალქმათა შინაარსის **ობიექტივაციას** უწყობს ხელს და შეიძლება გვეთქვას, რომ მსოფლიოს ობიექტივაციაში სიტყვას დიდი წილი უდევს. ალბათ, სიტყვა რომ არ გვექონოდა, ჩვენთვის ობიექტური სინამდვილე გაცილებით ნაკლებ იქნებოდა ჩამოყალიბებული, ვიდრე ახლა. თუ სა-

განი ობიექტურ სინამდვილედ ჩვენთვის მართლა სიტყვის საშუალებით იქცევა, მაშინ როგორღა უნდა ავხსნათ ეს საყოველთაოდ ცნობილი ფაქტი, რომ განსაზღვრულ ასაკში ბავშვი ამა თუ იმ საგნის სახელს საგანგებოდ კითხულობს ხოლმე? როგორ შეეძლო მას საგნის სახელი ეკითხა, რომ მისი ამ საგნის წარმოდგენა წინასწარ არ ჰქონდა მას მიცემული, რომ ეს წარმოდგენა **ობიექტივირებული** არ ყოფილიყო მისთვის?

მაგრამ, მეორე მხრივ, ჩვენ არ ვიცით ისეთი შემთხვევა, რომ საგანი მანამ იყოს ობიექტივირებული, სანამ იგი რაიმე სიტყვიერ სამოსელში არ იქნება გახვეული, სანამ იგი რაიმენაირად არ იქნება აღნიშნული. იმისთვის, რომ რაიმე ნათელი ობიექტივაცია მოხდეს, მისი რამენაირი სიტყვიერი აღნიშვნაა აუცილებელი. მაშასადამე გამოდის, რომ ობიექტივაცია შეუძლებელია, თუ მას **სიტყვა** არ უსწრებს წინ, მაგრამ მეორე მხრივ არც სიტყვით შეიძლება რაიმეს აღნიშვნა, თუ წინასწარ ის ობიექტივირებული არა გვაქვს. მაშასადამე, უნდა ვიფიქროთ, რომ ამ შემთხვევაში ჩვენ გარკვეულს **პროცესთან** გვაქვს საქმე, პროცესთან, რომელიც იმით ხასიათდება, რომ დასაწყის საფეხურებზე ობიექტივაციის პრიმიტიული, საწყისი ფორმები იჩენს თავს, რომელიც სახელდების აქტის თანდართვის შემთხვევაში ვითარდება და საბოლოოდ ჩამოყალიბებული ობიექტივაციის სახეს ღებულობს.

მაშასადამე, მატებს რამეს სახელი საგანს, თუ არა? ის უბრალო ნიშანია, რომელსაც მხოლოდ შემთხვევით დაწესებული კავშირი აქვს საგანთან, თუ ამ უკანასკნელის წარმოდგენის შინაარსში რაიმე არსებითი ხასიათის ცვლილება შეაქვს, ჩვენ შემდეგი უნდა ვთქვათ: რაკი მას შემდეგ, რაც საგანი განსაზღვრულ სახელს ღებულობს, მისი წარმოდგენის ობიექტივაციის პროცესი სრულდება და მისი შინაარსის საბოლოო კონსოლიდაცია ხდება, გასაგებია, რომ ამიერიდან საგნის წარმოდგენა მხოლოდ იმ სახელთან ერთად განიცდება სრულ წარმოდგენად და მისი ობიექტი-

ვაცია ამის შემდეგ თუ მარტო ამ სახელის აქტუალიზაციის გზით არ იწყება, სრულდება მაინც.

აქედან გასაგები ხდება, თუ რაოდენ დიდი მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს ბავშვის განვითარებისათვის, საზოგადოდ, სიტყვის სიმბოლური მნიშვნელობის შეგნებას და, მამასა-დამე, ნამდვილი მეტყველების საბოლოოდ დაწესების მომენტს: სიტყვა არსებით დახმარებას უწევს მას, ობიექტურად მოცემული არე სწრაფად გააფართოოს და ობიექტური სინამდვილის საზღვრებში სულ უფრო და უფრო შორს შეიჭრას.

4. ამასთან ერთად განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ ენა მხოლოდ ამიერიდან იქცევა ნამდვილი სოციალური კონტაქტის საშუალებად, თუ სახელდება ან სიტყვითი აღნიშვნა ამა თუ იმ წარმოდგენის შინაარსს ობიექტურ მონაცემად აქცევს, თუ იგი მის ობიექტივაციას, ასრულებს და ამტკიცებს მაინც, – ცხადია, ორი ადამიანისათვის ერთი და იმავე საგნის გულისხმობა მხოლოდ სიტყვის საშუალებით უნდა იყოს უზრუნველყოფილი. **საერთო** სინამდვილის გულისხმობის გარეშე კი სოციალური კონტაქტი, რასაკვირველია, სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა.

თავისთავად იგულისხმება, ჩვენს პერიოდში ენას გამოხატველ მოძრაობათა მნიშვნელობაც რჩება: ის, რაც ბავშვის არსებაში, განსაკუთრებით ემოციურ სფეროში, ხდება, საარტიკულაციო ორგანოთა ამოძრავებასაც იწვევს და ამ გზით წამოჭრილ ბგერათა სახით, გარე გამოსავალს პოულობს. ჩვენ ქვემოთ დავინახავთ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის მეტყველება ჯერ კიდევ განსაკუთრებით მჭიდროდ არის ემოციურ და ვოლიუტატურ განცდებთან დაკავშირებული.

5. როგორ მიმდინარეობს ბავშვის მეტყველების განვითარება წინამდებარე პერიოდში? შტერნი, რომელმაც ბავშვის ენის განვითარების პროცესი განსაკუთრებით ზედმიწევნით შეისწავლა, მასში სამ მომენტს აღნიშნავს. ჩვენ

მოკლედ მაინც უნდა გავითვალისწინოთ, თუ როგორია ეს მომენტები.⁽¹⁹⁾

ა) სიტყვის სიმბოლური მნიშვნელობის შეგნების ზეგავლენით ბავშვის მეტყველების განვითარება არაჩვეულებრივი სწრაფი ნაბიჯით იწყებს წინსვლას. განვითარება, უწინარეს ყოვლისა, სიტყვების მარაგის ზრდას ეხება. რაკი ბავშვს შეგნება უჩნდება, რომ ყველაფერს თავისი სახელი აქვს, იგი გაფაციცებით ადევნებს თვალყურს მის ირგვლივ არსებულ კონკრეტულ საგანთა სახელების ხმარებას და იმახსოვრებს მათ. მისი ლექსიკონი ისე სწრაფად იზრდება, რომ, შტერნის მიხედვით, ორი წლის ქალს და ორი წლინახევრის ვაჟს უკვე 300 სხვადასხვა სიტყვის ხმარება შეუძლია. თავისთავად იგულისხმება, ყველა ეს სიტყვა ბავშვის ჩვეულებრივი ინტერესების საზღვრებს არ სცილდება: მშობლები და მომვლელი, სათამაშოები და ცხოველები, ტანისამოსი და სასმელ-საჭმელი; გარდა ამისა, რაც ხმაურობს და მოძრაობს, ე. ი. რაც ბავშვის ყურადღებას იპყრობს, და აგრეთვე ამათდამი მიმართული მოქმედებები - აი რა შეადგენს ბავშვის მეტყველების ერთადერთ მასალას ამბობს შტერნი.⁽²⁰⁾ მართალია, შორისდებული მსგავსი გამოთქმის ფორმები ჯერ კიდევ ბევრი აქვს ბავშვს, მაგრამ ამას გარდა სხვა გრამატიკული კატეგორიებიც იჩენენ თავს. საგულისხმოა, რომ ეს უკანასკნელნი გარკვეული თანმიმდევრობით ვითარდებიან. 1.3-ს ბავშვს 100% სახელი არსებითი აქვს; ხუთიოდე თვის შემდეგ ერთბაშად ზმნებიც ჩნდება, ასე რომ 1.8-ს ბავშვს 78% სახელი არსებითი აქვს და 22% ზმნა. მეორე წლის ბოლოს ბავშვი, როგორც ჩანს, საგანთა თვისებას და ზოგიერთ მიმართებასაც აქცევს ყურადღებას; ახლა მას 53% სახელი არსებითისა და 23% ზმნების გვერდით, 24% სხვა კატეგორიების სიტყვები მოეპოვება.

ბ) შემდეგი პერიოდისათვის იმდენად სიტყვების მარაგის ზრდა არაა დამახასიათებელი, რამდენადაც მათი **ფლექსირების** ცვალება და **სინტაქსური კავშირების** გა-

მოყენება. ბავშვი თანდათანობით თავს ანებებს სიტყვების უცვლელი ფორმით ხმარებას და მათ ბრუნვას, უღლებას და სხვა ფლექსიურ ფორმათა გამოყენებას იწყებს. ეს გარემოება ყველა სიტყვათა კლასის მიმართ ერთდროულად იჩენს თავს, რაც იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ ფლექსის ფორმებს, მიუხედავად სიტყვათა კლასებისა, რომელთა მიმართაც ისინი გამოიყენებიან, ერთი გარკვეული ფსიქოლოგიური საფუძველი უნდა ჰქონდეთ (შტერნი). რა თქმა უნდა, ყველა ამ ფორმას ბავშვი იმთავითვე სრული სისწორით ვერ ითვისებს, მაგრამ მარტო ფაქტი სიტყვათა ფლექსიური ცვალების საჭიროების შეგნებისა თავისთავად ბავშვის ენობრივი განვითარების მაღალი დონის მაჩვენებლად უნდა ჩაითვალოს.

ამავე დროს ბავშვის მეტყველება **სინტაქსურადაც** იცვლება. უკვე მეორე წლის ბოლოს ბავშვი ცალ-ცალკე სიტყვების ნაცვლად ორს, სამს, ოთხსა და მეტ სიტყვას უერთებს ურთიერთს და ამგვარად, მრავალსიტყვიანი წინადადებების შედგენას ეჩვევა. მართალია, სიტყვათა შეერთების წესი ისეთი არა აქვს, როგორიც დიდს: იგი ერთ სიტყვას მეორეს უმატებს უბრალოდ; ხშირად შემაკავშირებელ ნაწილაკებს ვერ ხმარობს მაგრამ აზრიდან ჩანს, რომ საქმე უბრალო სიტყვათა კრებულთან კი არა, ნამდვილ წინადადებასთან გვაქვს, რომელიც მთლიანი აზრის გამოსათქმელადაა განზრახული. თანდათანობით წინადადების აგებულება იცვლება და მალე მთლიან სტრუქტურულ სახესღებულობს. რთულდება წინადადების ფორმაც: ჩნდება მოთხრობითი წინადადება, რომელიც არა მარტო აწმყოს, არამედ წარსულსაც ეხება და შემდეგ აგრეთვე კითხვით წინადადებასაც. შტერნის დაკვირვებით, ბავშვის კითხვები ამ ხანაში, გარდა საგანთა სახელწოდებისა, განსაკუთრებით ადგილსაც ეხება (მაგ., ჰილდა 1.9: სადაა ვაშლი?).

გ) შემდეგი ხანა ენის განვითარებისა **დამოკიდებული წინადადებების** ხმარებით იწყება; თუ წინა საფეხურზე ბავშვი თავის აზრებს ისე გამოთქვამდა, რომ მათი ლოგი-

კური ურთიერთდამოკიდებულება სრულიად არ ჩანდა, ახლა მდგომარეობა თვალსაჩინოდ იცვლება: ბავშვი წინადადებებს ურთიერთს უქვემდებარებს და ამით გვაჩვენებს, რომ მას არა მარტო აზრთა ლოგიკური დამოკიდებულება ესმის, არამედ ისიც, თუ რომელი აზრია მთავარი და რომელი რა მხრივ არის დამოკიდებული. მართალია, ის სპეციფიკური ნაწილაკები, რომლებიც გრამატიკულად დამოკიდებული წინადადების ნიშნად ითვლება (რომ, თუ, რომელი, რადგან და სხვ.) ბავშვის მეტყველებაში ხშირად ჯერ კიდევ არ ჩანს, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, საკმარისია ბავშვის ლაპარაკი გაიგონოთ, რათა დარწმუნდეთ, რომ აქ ნამდვილი დამოკიდებული წინადადებების ხმარებასთან გვაქვს საქმე.

ეთერი. 2.6 (ფეხსაცმლის მკერავის შვილი): „გაუსვა, ცოლემ გცემ... მამას ვუთხლამ დედას ფული მიცეს - დავითვალო, ლამდენი თხილი მაქვს... ალ იცი, მე ლა დავხატე... აი აგლე, ლო გიწილავს, ისე დაწილე... ნახე, მე ლა კალგა ვთქვი”...

რა თქმა უნდა, ზოგიერთი დამოკიდებული წინადადების ხმარებას ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ ახერხებს, მაგრამ შტერნის დაკვირვებით, უკვე მეხუთე წელში ამ დაბრკოლებასაც ძლევს.

განსაკუთრებით დამახასიათებელ გამოვლინებას ბავშვის მეტყველების განვითარების ამ ხანაში ბავშვის კითხვების ახალი მიმართულება შეადგენს. ბავშვს ახლა ახალი საკითხები უჩნდება. როგორც ჩანს, პირველად ახლა აღეძვრის მას ინტერესი დროისა და მიზეზობრივი კავშირის შესახებ. „როდის” და „რატომ” განსაკუთრებით ხშირად გესმით მისგან. შტერნის დაკვირვებით, ხშირია შემთხვევა, რომ ეს კითხვები იმდენად წმინდა ინტელექტუალური ინტერესის ნაყოფს არ წარმოადგენენ, რამდენადაც ბავშვის პირადს პრაქტიკულ ინტერესებთან არიან დაკავშირებულნი: „ამიტომაა რომ პირველი „რატომ”, უმეტეს წილად, წყენის ფორმით ესმის მშობლებს: „რატომ არა“-ო,

კითხულობს ბავშვი, როდესაც მას რამეს მისთვის სასურველს უკრძალავენ ან არ აძლევენ. „როდის“-ო, კითხულობს იგი, რათა გაიგოს მაგ., თუ როდის მისცემენ მას ბოლოს და ბოლოს საჭმელს” (შტერნი).

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ყოველთვის ასე ხდება. მესამე წლის განმავლობაში არა ერთხელ შეხვდებით ისეთ შემთხვევებსაც, რომ ბავშვი წმინდა ცნობისმოყვარეობით იყოს გატაცებული და ამა თუ იმ მოვლენის მიზეზის შესახებ განუწყვეტლივ საკითხებს გიყენებდეთ.

პირველი კატეგორიის კითხვების ნიშნად შეიძლება შემდეგი დავასახელოთ:

ნათელა 3.3: ლათ ალი ეს დახულული? (არ მოსწონს, რომ წიგნი დახურულია). ლატო სულათები ალაა, ჰა? ლატო ფელადები ალა გაქ? ალათვლის, ლათა. ლატო ალა გაქ. შალიკოს ცხენი ლოდის უნდა დახატო.

მეორე კატეგორიის ნიმუში:

ნათელა (3.3): ეს ლოგო უნდა ჩავდო? ოლი ლუჩქა ლად გინდა?

ჰილდა შტერნი (3.7): რას ჭამს ის? რატომ ჭამს თევზს? რატომ პურს არ ჭამს? რატომ არ ვაძლევთ პურს?

ამგვარად, ენის მთავარი გრამატიკული ელემენტების განვითარება არსებითად ჩვენს პერიოდში იწყება და აქვე მთავრდება. როგორც ვხედავთ, განვითარების ტემპი უეჭველად არაჩვეულებრივ სწრაფად უნდა ჩაითვალოს, მაგრამ ეს ტემპი ყოველთვის ერთნაირი არაა. განსაკუთრებით დიდი გავლენა ბავშვის სოციალურ გარემოს უნდა ჰქონდეს მასზე.

6. ამ საკითხს რამოდენიმე სპეციალური გამოკვლევა ეხება. ჯერ **დეკემბერმა** შედარებით მაღალი ასაკისთვის (3-7 წ-მდე)⁽²¹⁾ და შემდეგ **ჰეცერმა** და **რაინფორდმა**⁽²²⁾ უფრო დაბალი ასაკისათვის (მეორე და მესამე წლისათვის) საგანგებოდ შეისწავლეს ეს საკითხი. აღმოჩნდა, რომ სო-

ციალური გარემო აჩქარებს ან ანელებს ენის განვითარების პროცესს, როგორც მისი დაწყების მომენტის, ისე შემდეგი განვითარების მხრივაც.

ა) სურვილისა და აფექტის გამომხატველ პირველ აზრიან სიტყვებს განათლებულ მშობელთა 0.8-0.11-ის ასაკის შვილების 65% ხმარობს, მაშინ როდესაც ვერც ერთი გაუნათლებელი მშობლის შვილი ამ ასაკში ამას ვერ ახერხებს. მხოლოდ 1.0-1.2-ს შუა ვხვდებით 40% ამ უკანასკნელთა შორის ისეთებს, რომელნიც პირველად იწყებენ ლაპარაკს, ხოლო 1.6-2.0 შუა უკვე 100%-ს. რაც შეეხება განათლებულთა შვილებს, ისინი უკვე 1.3-1.5-ის ასაკში დგანან ყველანი (100%) ენის განვითარების ამ საფეხურზე. ამისდა მიხედვით, გაუნათლებელთა შვილები ნახევარი წლით გვიან იწყებენ ლაპარაკს, ვიდრე განათლებულთა შვილები.

ბ) რა განსხვავებაა მათ შორის სიტყვის სიმბოლური ფუნქციის შეგნების მხრივ? ამაზე პასუხს იძლევა იმავე მკვლევართა შემდეგი ცხრილი (ცხრილი 19).

ამ ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ განათლებული წრის ბავშვები აქაც ასწრებენ თავის ტოლებს გაუნათლებელი წრიდან. მაგრამ საინტერესოა, რომ ეს უკანასკნელნი ძალიან მალე ეწევიან პირველებს. უკვე 1.6-1.9-სთვის მათ შორის განსხვავება აღარაა.

ცხრილი 19

ხნოვანება	0.9-0.11	1.2-1.12	1.3-1.5	1.6-1.9
განათლებული	15	54	96	100
გაუნათლებელი	-	-	29	100

გ) რაც შეეხება სიტყვის სახეობათა ხმარებას, გამოირკვა, რომ მაშინ, როდესაც ბავშვების პირველი კატეგორია (განათლებული წრიდან) უკვე 2.0-ისათვის ხმარობს ყველა სახეობას, გაუნათლებელი წრის ბავშვები ამავე მდგომარეობას მხოლოდ 6 თვის დაგვიანებით აღწევენ.

დ) უეჭველი განსხვავება ჩანს სიტყვათა მიმოხვრის (ფლექსიის) უნარის განვითარების ტემპშიც. პირველი კატეგორიის ბავშვი მიმოხრას ჩვეულებრივ მეორე წლის ბოლო მეოთხედში იწყებს და ძალიან მალე საკმაოდ კარგადაც ძლევს მისი შეთვისების სიძნელეს. აღმოჩნდა, რომ მეორე კატეგორიის ბავშვი მხოლოდ 2.2-ის იწყებს ფლექსიის შეთვისებას; მანამდე კი მან მხოლოდ ორი ფორმა იცის ზმნისა და ისიც „ბიოლოგიურად მნიშვნელოვანი ბრძანებითი კილო და მეორე პირი მხოლოდით რიცხვში“.

ე) განსაკუთრებით თვალსაჩინო განსხვავება ბავშვებს შორის სიტყვათა მარაგის მოცულობაში აღმოჩნდა. იმავე ავტორების ცხრილიდან ჩანს, რომ ამ მხრივ განსხვავება მათ შორის 9-12 თვით გაიზომება (ცხრილი 20).

ცხრილი 20

ხნოვანება	1.0	1.3	1.6	1.9	2.0	2.6
განათლებული	7	49	51	121	216	-
გაუნათლებელი	-	1	4	8	27	92

ეს ასეც უნდა ყოფილიყო, ვინაიდან სიტყვათა მარაგის განვითარების ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ფაქტორს სწორედ გარემოს ზემოქმედება შეადგენს და გაუნათლებელი წრის ბავშვები ამ მხრივ გაცილებით უფრო ცუდ პირობებში იმყოფებიან, ვიდრე განათლებული წრის.

ვ) სინტაქსის მხრივ, სახელდობრ, ერთსიტყვიანი წინადადებების ნაცვლად ორ და სამსიტყვიანის ხმარების მხრივ განსხვავება ოთხ თვეს უდრის. ეს ნათლად ჩანს შემდეგი ცხრილიდან (ცხრილი 21).

ცხრილი 21

ხნოვანება	1.1-1.4	1.5-1.8	1.9-1.11	2.0-2.6
განათლებული	38	81	100	100
გაუნათლებელი	-	-	95	100

ამგვარად, სოციალური წრის გავლენა ბავშვის მეტყველების განვითარებაზე უეჭველია. ოდონდ ეს გავლენა ენის ყველა ელემენტზე ერთნაირი არ არის: ზოგის მიმართ, როგორც მაგალითად, სიტყვათა მარაგის მიმართ, იგი მეტია, ზოგის მიმართ კი ნაკლები. უნდა გვახსოვდეს, რომ ეს გავლენა, უწინარეს ყოვლისა, განვითარების ტემპს ეხება და, როგორც აღმოჩნდა, დაბალ ასაკებში იგი უფრო თვალსაჩინო უნდა იყოს, ვიდრე შედარებით უფრო მაღალში.

7. როგორც ვიცით, სინამდვილის ობიექტივაცია განსაკუთრებით ენის საშუალებით ხდება: ბავშვის ობიექტური ცნობიერების ფარგლები ენის დახმარებით და ენის განვითარებასთან ერთად ფართოვდება. ამიტომ უეჭველია ამ მხრივ ბავშვის შესასწავლად მისი მეტყველების შინაარსის გაცნობას მეტი მნიშვნელობა აქვს, ვიდრე ენის ფორმალური მხრივ განვითარების გათვალისწინებას. რას აქცევს ბავშვი თავისი ყურადღების საგნად, რა არის მისთვის ობიექტურად მოცემული, - ამის გარკვევა, უწინარეს ყოვლისა, ბავშვის მეტყველების შინაარსის გათვალისწინებით შეიძლება.

სამწუხაროდ, ამ საკითხის შესასწავლად საკმარისი მასალა არ მოიპოვება. ჩვენს განკარგულებაში მეორე წლისათვის მხოლოდ ბიულერის ცხრილი იმყოფება, რომელშიც მისი ერთ-ერთი ბავშვის ენობრივი განვითარებაა გადმოცემული და რომელიც შესაძლებლობას გვაძლევს ამ ერთი ბავშვის ცნობიერების შინაარსის თანდათანობით გაფართოებას თვალყური ვადევნოთ.

ამ ცხრილიდან ჩანს, რომ 1.2-მდე ბავშვის მეტყველების შინაარსს ახლობელი პირების, საკუთარი სურვილის, ახლო საგნების, სასურველი ან აღქმული მოქმედებისა და საკუთარი მოთხოვნილების დასახელება შეადგენს. უმეტეს შემთხვევაში ბავშვი იმის ობიექტივაციას ახდენს, რაც განსაკუთრებით მჭიდროდ არის მის პირად ინტერესებთან დაკავშირებული და უშუალოდაა მისთვის მოცემული. 1.2-1.3-მდე. ამის მიხედვით, მისი ცნობიერი სინამდვილე პირად მოთხოვნილებებთან აქტუალურად დაკავშირებული საგნებითა და მოქმედებებით განისაზღვრება.

1.2-1.3-ს შუა ამას ახალი, ძლიერ მნიშვნელოვანი სინამდვილის არე ემატება: ახლა ბავშვი არა მარტო აქტუალურს, უშუალოდ მოცემულს აღნიშნავს სიტყვის საშუალებით, იგი არა მარტო თავისი აღქმის შინაარსის ობიექტივაციას ახდენს, არამედ თავისი **წარმოდგენისასაც**, ე. ი. არა მარტო აწმყოსი, არამედ **წარსულისასაც**. ბიულერი შემდეგნაირად აგვიწერს, თუ როგორ ხდება ეს პირველად: „ბავშვი სეირნობიდან დაბრუნდა და ოთახში დარბოდა. ერთბაშად იგი გაქვავებულივით გაჩერდა შუა ოთახში და თვალსაჩინოდ აგზნებულმა წარმოსთქვა „daten lallaa“ - სიტყვა, რომელიც ჯარისკაცს და სიმღერას ნიშნავს, და მერე იგივე ხუთჯერ, ექვსჯერ გაიმეორა. სანამ მისი ყურადღება სხვა მხრივ არ მივმართე. ჯარისკაცების სიმღერა არ ისმოდა, არც სხვა რამ იყო, მგონი, მთელ სიტუაციაში ისეთი, რომ ჯარისკაცების ან მათი სიმღერის გახსენება შესძლებოდა. სამაგიეროდ, როგორც შემდეგ გამოირკვა, თურმე სეირნობის დროს, დაახლოებით 45 წუთის წინათ, ბავშვი თავის მომვლელთან ერთად სიმღერით მიმავალ ჯარისკაცებს შეხვედროდა... იგივე განმეორდა იმავე საღამოს, მერე მეორესა და მესამე დღესაც”.²³ უნდა ვიფიქროთ, რომ აქ ბავშვს ეს შემთხვევა მოაგონდა და სიტყვის - საშუალებით თავისი წარმოდგენის ობიექტივაცია მოახდინა. უეჭველია, ბავშვის სიტყვები აქ თავის განცდის მარტო სხვისადმი გაზიარების სურვილით არ უნდა იყოს გამოწვეული. წი-

284

ნაადმდეგ შემთხვევაში გაუგებარი იქნებოდა, თუ რად მოხდა, რომ ერთი და იგივე ზედიზედ ხუთჯერ-ექვსჯერ და შემდეგ მეორე და მესამე დღესაც ხელახლა გაიმეორა. უნდა ვიფიქროთ, რომ ნანახის წარმოდგენა მის ცნობიერებაში აქტუალურდებოდა და სიტყვის საშუალებით მისი შინაარსის საბოლოო ობიექტივაცია ხდებოდა. ყოველ შემთხვევაში რაკი ბავშვი 1.3-დან თავისი წარმოდგენების სიტყვიერ გამოხატვას ცდილობს, ეს შესაძლებლობას გვაძლევს მისი ცნობიერების იმ შინაარსსაც გავცნოთ, რომელიც უამისოდ სრულიად ხელმიუწვდომელი დარჩებოდა ჩვენთვის.

ძალიან მალე ერთი ახალი ნაბიჯი კიდევ გადაიდგმება განვითარების გზაზე. ბავშვი ხედავს, მაგალითად, რაიმე მოძრაობებს და აზრის საშუალებით მათ მნიშვნელობას წვდება: ის ხვდება, თუ რას ნიშნავს ეს მოძრაობები. გარდა ამისა, ის ხედავს, ვთქვათ, ვინმეს ცრემლებს; ის ხსნის ამას ტკივილით. რადგანაც ყველაფერი ეს სიტყვების საშუალებით ხდება, ცხადია, ბავშვი აზრის, მნიშვნელობის ობიექტივაციასაც ახდენს. მეორე წლის მეორე ნახევარში ამას ფორმალურ-ლოგიკურ მიმართებათა ობიექტივაციაც ემატება.

ამრიგად, სიტყვა მეორე წლის მიმდინარეობაში არაჩვეულებრივ დიდ როლს ასრულებს. ის, რაც ბავშვში განცდის სახით ხდება, სიტყვის საშუალებით თანდათანობით მისი ყურადღების საგნად, მაშასადამე, ცნობიერების უწყვეტი მიმდინარეობიდან ამოკვეთილ და განმტკიცებულ ობიექტად იქცევა; ობიექტური სინამდვილე - როგორც საგნობრივი, ისე წარმოდგენითი, განცდითი და ლოგიკურ-ფორმალური ბავშვის ცნობიერებისათვის უკვე მეორე წლის განმავლობაში ისახება. რამდენადაც ეს ენის საშუალებით წარმოებს, ხოლო ენა იმ სოციალური გარემოს დონისა და შინაარსის ანარეკლს წარმოადგენს, რომელშიც ბავშვი იზრდება, - ცხადი ხდება, რომ ბავშვის ცნობიერი სინამდვილის მოცულობა და ხასიათი სოციალური გარემოს დონისა და შინაარსის ანარეკლს წარმოადგენს, რომელ-

შიც ბავშვი იზრდება, – ცხადი ხდება, რომ ბავშვის ცნობიერი სინამდვილის მოცულობა და ხასიათი სოციალური გარემოს ზეგავლენით განისაზღვრება.

თავისთავად იგულისხმება, ყველა ბავშვი ბიულერის ზემოთ ნახსენებ ცხრილში აღნიშნული **ვადების** მიხედვით არ ვითარდება; სამაგიეროდ, უეჭველია, რომ ფუნქციათა გამოვლენის **თანმიმდევრობა** ყველა ნორმალურ შემთხვევაში ერთი და იგივე რჩება, სწორედ ისეთი, როგორიც ამ ცხრილშია აღნიშნული.

როგორია ბავშვის მეტყველების შინაარსის განვითარება შემდეგ წლებში? ჩვენ ვიცით (ცხრილი 21), რომ ბავშვის ქცევის ფორმათა განვითარების პროცესის ჩვენს პერიოდში მეტყველებას ერთ-ერთი პირველი ადგილთაგანი უკავია: 2-3 წლის ბავშვი თითქმის განუწყვეტლივ ლაპარაკობს. ეს ფაქტი გვაფიქრებინებს, რომ ის, რაც მეორე წელში იქნა დაწყებული, კვლავ ბავშვის ქცევის მთავარ განმსაზღვრელ ძალად რჩება. საინტერესოა, რა სახესღებულობს ახლა ბავშვის მეტყველების შინაარსი?

ჩვენი ცხრილი, რომელიც რამოდენიმე 2-3 წლის ბავშვის მეტყველების ანგარიშს შეიცავს, სრულიად გარკვეულ პასუხს იძლევა ამ საკითხზე (ცხრილი 22). ჩვენ ვხედავთ, რომ პირველი ადგილი აქ იმ გამოთქმებს უკავია, რომელთაც ბავშვის რაიმე გარკვეული სურვილი უდევს საფუძვლად: სანიმუშოდ შეიძლება შემდეგი მოვიყვანოთ:

პაატა (3.0): ეეე, მომოჭიკვე მაკვალი; მომე, კაჩო კვახი; მომე შაპონი და კლუშკა; თვი ზაპალი.

ნათელა (3.3): აბა, ის კუთი მომე, თუ ფანქლები ალი; ეს მაჩუქე; პატარა საშლობი არ მინდა, დიდი საშლობი მინდა; ეს პატალა სასაპნე; სულ პატალა ლო გახდეს, ჩვენ მოგვეცი.

ცხრილი 22

	სულ	%
კითხვები	96	10
სურვილი (რა უნდა ჰქონდეს, ან რა უნდა გააკეთოს მან ან სხვა)	190	33.5
თხრობა წარსულის შესახებ	27	3.9
ახსნა-დასაბუთება	9	1.3
შეფასება	18	2.6
აღქმულის აღწერა	158	23.6
კითხვა-პასუხი	50	7.1
აფექტ. გამოხატულება	34	5.4
აი,მე რა მაქვს: ქება	40	5.8
სიმღერა, ლექსი	18	2.6
უაზრო ლაპარაკი	3	0.4
სხვა	29	3.8
სულ	672	100

მაგრამ ბავშვი მარტო ამა თუ იმ საგნის მოცემას როდი მოითხოვს: მას უნდა აგრეთვე ადამიანის ქცევაზეც მოახდინოს გავლენა და გარდა ამისა, თავისი სასურველი ქცევის ან განზრახვის შესახებაც ლაპარაკობს:

ნათელა (3.3): ქალაქი მომე. უნდა გავთალო და დავხაზო. მე სულ პლიალა უნდა დავხატო. სკოლაშიც უნდა ვისწავლო, და სხვა.

ბავშვის მეტყველების შინაარსის ამ კატეგორიის უპირატესობა ჩვენს პერიოდში არ შეიძლება მოულოდნელად ჩაითვალოს. საქმე ისაა, რომ, როგორც ცნობილია, ენა სწორედ ამ წყაროდან ვითარდება და მეტყველების დასაბამი პერიოდი მარტო „სურვილის ენით“ განისაზღვრება. უნდა ვიფიქროთ, ამ შემთხვევაში სწორედ ამ ხაზის ერთგვარ გაგრძელებასთან გვაქვს საქმე. ეს არ ნიშნავს, რა თქმა უნდა, რომ წინა საფეხურისა და ახლანდელი სურვილის ენის თავისებურებათა შორის განსხვავება არ იყოს. განსხვავება

უჭველად არის და იგი განსაკუთრებით იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვს ახლა მის მიერ ხმარებულ ბგერათა კომპლექსების სიმბოლური მნიშვნელობა უკვე შეგნებული აქვს, რასაც დასაწყის ხანაში ადგილი არა ჰქონია. - მეორე მხრივ, ისიც საყურადღებოა, რომ ყველაზე უმეტესად ბავშვს სწორედ თავისი სურვილის გადაცემა ესაჭიროება სხვისთვის: მას საკუთარი ძალები არ ჰყოფნის თავის მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად და იგი იძულებული ხდება სხვათა დახმარებას მიმართოს. ენა სწორედ აქ უწევს მას სამსახურს. მე ვფიქრობ, ასეთი ზოგადი დებულებაც კი შეიძლებოდა წამოგვეყენებინა: რაც უფრო პატარაა და მაშასადამე, რაც უფრო უძლურია ბავშვი, მით უფრო დიდი აქვს მას სურვილის გამომხატველი მეტყველების კოეფიციენტი.

მეორე ადგილი „აღწერის“ რუბრიკას ეკუთვნის, რა ხასიათის გამოთქმებს ვგულისხმობთ ამ შემთხვევაში? ამ საკითხის ნათელსაყოფად საკმარისი იქნებოდა, თუ ორიოდ მაგალითს მოვიყვანდით:

ნათელა (3.3): ესაა თოვლი. კიდევ დიდი. პატალა სამლობი. აი, ახალი ნასკები. აი, ვალატნიკი. აი, კუთხის სახულავი. აი, ლა სულ კოხტად ალი. აი, აქეთ ვხაზავთ კოხტად. აი, აქ ფინთად გავხაზე. უნდა წავშალო...

ამავე კატეგორიას ეკუთვნის ის შემთხვევებიც, როდესაც ბავშვი, მაგალითად, თამაშობს და ამავე დროს სიტყვიერადაც აღნიშნავს ყველაფერს, რასაც აკეთებს:

„აი, მე დავწელე, აი, სუფთა ქაღალდზე ვთლი. კუკლა სკამზე დგება...” და სხვა.

ამ მაგალითებიდან ნათლად ჩანს, რომ ბევრი რამ, რაც ბავშვის წინაშე ხდება, რასაც ის აღიქვამს, საგანი იქნება ეს, თუ რაიმე მოვლენა, ძალიან ხშირად მისი მეტყველების საგნად იქცევა. აქ „სურვილის ენის“ შესახებ ლაპარაკი უკვე შეუძლებელია: ბავშვი ასეთ შემთხვევაში წმინდა ობიექტურ ვითარებას გულისხმობს. მაშასადამე, „სურვილის ენის“ და „აღწერის“ შემთხვევებს შორის არსებითად სრუ-

ლი წინააღმდეგობა უნდა დავადასტუროთ: ერთის შინაარსი სუბიექტურია, მეორესი ობიექტური. საინტერესოა, რომ წინააღმდეგობა მარტო ამით არ ამოიწურება. „სურვილის ენა“, როგორც ვიცით, უმთავრესად სოციალური კონტაქტის ამოცანებს ემსახურება: ბავშვი დიდის დახმარებას ეძებს და ამიტომაც, რომ მას სიტყვიერი მოთხოვნით მიმართავს. სულ სხვა ხასიათისა ჩანს „აღწერის ენა“. დამახასიათებელია, რომ ბავშვი ისეთ შემთხვევაშიც კი მიმართავს მას, როდესაც იგი სრულებით მარტოა.

ეთერი (2.6): ახვევს დედოფალას საბანში და ამბობს: „ეთიკო, ეთიკო, ნანა... სსს... კუკლას ძინავს (თავისთვის), ძინავს... ავად ალი (აგროვებს ფერად რგოლებს და ყუთში ყრის). აი ასე... ელთი, ხუთი, სამი, ოლი... (სინჯავს სურათებს) ეს ლა ალი? კაცი, ცხენი... აი კუდიც... ეს ტირის, ეს კოცნის... აი ძაღლი... აი კაცი კიდევ... აი ფისოს ბიწი“.

აქედან ნათელია, რომ თავისი აღქმის სიტყვიერ აღწერას ბავშვი ყოველთვის სხვის გასაზიარებლად არ აწარმოებს. მაშასადამე, უნდა ვიფიქროთ, ალბათ შესაძლოა ბავშვი ზოგჯერ არც ისეთ შემთხვევაში ფიქრობდეს რაიმე კონტაქტზე, როდესაც სხვისი თანდასწრებითაც ლაპარაკობს. უკვე ჟან პიაჟემ მიაქცია ყურადღება ამ უეჭველ გარემოებას. მან ნათელჰყო, რომ ბავშვის მეტყველების ფუნქცია ყოველთვის სოციალური კონტაქტის დამყარებაში არ მდგომარეობს, რომ ბავშვი ხშირად - სხვისი თანდასწრებითაც კი - თავისთვის ლაპარაკობს ხოლმე.⁽²⁴⁾ ასეთ მეტყველებას მან „ეგოცენტრული“ უწოდა და შვიდ წლამდე ბავშვის მეტყველების განსაკუთრებით დამახასიათებელ ფორმად ცნო. უნდა ვიფიქროთ, „აღწერის“ ჯგუფში განსაკუთრებით ხშირად სწორედ ასეთ „ეგოცენტრულ“ გამოთქმებს აქვთ ადგილი. ამრიგად, „სურვილის ენას“-ა და „აღწერის“ მეტყველებას შორის ამ მხრივაც არის განსხვავება: მაშინ, როდესაც იქ მთავარი განზრახვა სოციალური კონტაქტის დამყარებაში მდგომარეობს, აქ უფრო ხშირად ეგოცენტრულ მეტყველებასთან გვაქვს საქმე, მაშასადამე,

მეტყველების ისეთ ფორმასთან, რომელიც თვითონ მეტყველის გარეშე სხვას არავის არ გულისხმობს.

მიუხედავად ასეთი თვალსაჩინო წინააღმდეგობისა, ჩვენი პერიოდის ბავშვის მეტყველებაში ყველაზე ხშირად სწორედ ეს ორი ფორმა გვხვდება (33.4% და 23.6%). იბადება საკითხი: როგორ უნდა აიხსნას ეს? რა არის ჩვენი პერიოდის ბავშვში ისეთი, რომ იგი იძულებ ხდება, სურვილის ენის გვერდით, ალწერის ენასაც ეგოდენ ხშირად მიმართოს?

ნამდვილი ობიექტური სამყაროს წვდომა ბავშვს არსებითად ჩვენს პერიოდში ეწყება: ის, რაც ამ მხრივ პირველი წლის განმავლობაში ხდებოდა, ეს მხოლოდ მოსამზადებელ საფეხურად უნდა ჩაითვალოს. მაშ, ობიექტური სამყარო პირველად ახლა იჭრება ბავშვის ცნობიერებაში და ადვილი გასაგებია, რომ ეს გარემოება საკმაოდ დიდ მოთხოვნილებას დააყენებს მისი ენერგიის წინაშე. ჩვენ ვიცით, თუ რა მნიშვნელობა აქვს სიტყვას ობიექტური სინამდვილის წვდომის პროცესში: არსებულის ობიექტივაცია განსაკუთრებით მისი საშუალებით სრულდება და როდესაც ბავშვი „ალწერის ენას“ მიმართავს, როდესაც ის ამბობს: „აი ეს კაცია: აი, აი, მე დავწელე; აი ჩიტი გაფლინდა“, ამით იგი ყველაფრის ამის (უწინარეს ყოვლისა, თავისთვის) გაობიექტურებას ახდენს და ამით თავის წინაშე ცნობიერ ობიექტურ სამყაროს აგებს.

მაშასადამე, „ალწერის ენა“ ბავშვის ობიექტური ცნობიერების განვითარებას ემსახურება; მისი ფუნქცია ბავშვის აღქმათა შინაარსის ობიექტივაციის დასრულებაში მდგომარეობს და, რამდენადაც ჩვენი პერიოდის ერთ-ერთს უმთავრეს მოთხოვნილებას სწორედ ეს უკანასკნელი წარმოადგენს, გასაგებია, რომ „ალწერის ენას“ შესაფერისი ადგილი უკავია ბავშვის მეტყველებაში.

მეტყველების დანარჩენ სახეთაგან ჩვენ მხოლოდ ორზე შევჩერდებით, რამდენადაც ჩვენი პერიოდისათვის მარტო ისინი შეიძლება დამახასიათებლად ჩაითვალოს. ჩვენს

ცხრილში მარტო ერთი ბავშვის მეტყველების ის სახეა მხედველობაში მიღებული, რომელიც დიდების ზეგავლენით ჩნდება. პატარას ხშირად სხვადასხვა კითხვებით მიმართავენ ხოლმე, რომელზედაც იგი პასუხს იძლევა და ამგვარად, თავისი მეტყველების განვითარების დონეს ააშკარავებს. ამ კითხვებს სწორედ ბავშვის ენის ცოდნის შემოწმება აქვს მხედველობაში: ბავშვს მიუთითებენ, მაგალითად, ნიკაპზე და ჰკითხავენ: „რა არის ეს?“ და ბავშვიც უპასუხებს. მას ჰკითხავენ, რა ნახა მან სეირნობის დროს, ან სოფელში რომ იყო, ან სამხეცეში და ბავშვიც გიამბობთ ისე, როგორც უსწავლებიათ მისთვის. მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენს ცხრილში მხოლოდ ერთი ბავშვის მეტყველების ეს ფორმაა მხედველობაში მიღებული, მის კოეფიციენტს მაინც მეოთხე ადგილი უკავია. ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ საზოგადოდ მას საკმაოდ მაღალი ხვედრითი წონა უნდა ჰქონდეს ჩვენი პერიოდის ბავშვის მეტყველებაში. და ეს არცაა საკვირველი. მშობელს განსაკუთრებულ სიხარულს ჰგვრის მისი ბავშვის ზრდა და წარმატება; რაც უფრო ადრე და რაც უფრო სწრაფად დაიწყებს მისი შვილი ლაპარაკს, მით უფრო მეტ კმაყოფილებას გრძნობს იგი. ამიტომ ის ყოველთვის დიდი ხალისით ესაუბრება თავის პატარას, და რა საკვირველია, რომ ბავშვის მეტყველების ამ ფორმას ეგოდენ დიდი ადგილი ჰქონდეს დათმობილი მისი მეტყველების ინვენტარში.

მეორე მხრივ, ძლიერ დამახასიათებელია, რომ ჩვენს ცხრილში მხოლოდ ერთი ბავშვის მეტყველების ეს ფორმაა აღრიცხული. საქმე ისაა, რომ არის ბავშვი, რომლის მეტყველების შესწავლისას ამ ფორმას იშვიათად შეხვდებით. ეს ის ბავშვია, რომლის მშობლებსაც მისთვის არ სცალიათ და ამიტომ მისი მეტყველების განვითარებაზე არავინ ზრუნავს. სოციალურ გარემოს ამ შემთხვევაში გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. ენის განვითარების ნელი ტემპი, რომელსაც არახელსაყრელი სოციალური გარემო იწ-

ვევს, მეტყველების ამ ფორმის უქონლობასთანაა დაკავშირებული.

განსაკუთრებით დამახასიათებელია ბავშვისათვის მეტყველების კიდევ ერთი სახე, რომელსაც იგი საკმაოდ ხშირად მიმართავს (5.8%) და რომელიც ჩვენს ცხრილში მერვე ადგილასაა აღნიშნული. აქ ის შემთხვევებია ნაგულისხმევი, როდესაც ბავშვი ცდილობს თქვენი ყურადღება იმ უპირატესობას ან ღირსებას მიაპყროს, რომელიც, მისი აზრით, თვითონ მას აქვს:

ეთერი (2.6): აი, მე ლა მაქვს. აი, მე ლოგოლ დავწელვ... დახვ. მე ლა ხტუნვა ვიცი... და სხვ.

როგორც ჩანს, უკვე 2-3 წლის ბავშვის არსებაში ილვიძებს საკუთარი მნიშვნელობის ამაღლების ტენდენცია, ის ტენდენცია, რომელიც ადამიანის პიროვნების სახვის პროცესში ადღერის ეგრეთწოდებული **ინდივიდუალური ფსიქოლოგიის** მიხედვით, გადამწყვეტ როლს ასრულებს. ქვემოთ დავინახავთ, რომ ჩვენი პერიოდის ერთ-ერთს დამახასიათებელ მოვლენას ბავშვის მე-ს ცნობიერების ჩასახვა შეადგენს. ამიტომ გასაგებია, რომ პატარა ყოველი შემთხვევით სარგებლობს, რათა თავისი პირადობა, პირველ რიგში, წამოაყენოს და განსაკუთრებულ უპირატესობათა და ღირსებათა მატარებლად დასახოს.

8. ბავშვის ენას არა მარტო სოციალური ფუნქცია აქვს. როგორც ზემოთაც იყო აღნიშნული, არის შემთხვევები, რომ ბავშვი ყოველი კონტაქტის მიზნის გარეშე ლაპარაკობს. როგორც ვიცით, პიაჟემ ასეთ მეტყველებას ეგოცენტრული უწოდა: მისი ცნობების თანახმად, ეგოცენტრიზმის შემთხვევების რიცხვი მხოლოდ შვიდი წლისათვის იწყებს სწრაფად შემცირებას (ცხრილი 23), ხოლო ხუთ წლამდე მისი კოეფიციენტი 56%-ზე დაბლა არსად არ დგას.

ცხრილი 23

ხნოვანება	რიცხვი გამოთქმების	% ეგოცენტრიზმის
3	2500	56
4	1500	60
5	800	46
6	1900	44
7	1400	29

რით აიხსნება ეს საოცარი თავისებურება ბავშვის მეტყველებისა? როგორც ჩანს, პიაჟე ამ საკითხს ბავშვის აზროვნების ტიპის საკითხს უკავშირებს. ის ფიქრობს, რომ ბავშვს ე. წ. ეგოცენტრიზმი ახასიათებს აზროვნებაში, ე. ი. ის სახე აზროვნებისა, რომელიც აუტისტურსა და ლოგიკურს ან სოციალურს შუა მდებარეობს და რომელიც თავისი სტრუქტურით აუტისტურია, მაგრამ მარტო ორგანულს ან თამაშის მოთხოვნილებებს კი არ ემსახურება, არამედ, მსგავსად მოზრდილის აზროვნებისა, ინტელექტუალური შეგუების მიზნებსაც. ბავშვი დარწმუნებულია, რომ მას ყველასი ესმის და ყველას მისი; ასე რომ, ამ პირობებში სიტყვის დახმარება საჭირო აღარაა: მას სწამს თავისი აზრის არა ეგოცენტრული ბუნება, მას სწამს, რომ თითოეული მისი აზრი ყველას კუთვნილებას შეადგენს, რომ გამოუთქმელადაც ყველას შეუძლია მისი ამოკითხვა და გაგება; ბავშვმა არ იცის აზრის ინტიმური ბუნება და ამიტომაც, რომ მას თავისი აზრის გასაზიარებლად ენა საჭიროდ არ მიაჩნია.⁽²⁵⁾

მაგრამ კიდევ რომ სავსებით სწორი ყოფილიყო აზროვნების ის დახასიათება, რომელსაც პიაჟე ეგოცენტრიზმის ცნებაში ჰგულისხმობს, აქედან მაინც ვერ გავიგებდით, თუ რაში მდგომარეობს ეგოცენტრული მეტყველების ფუნქცია. ბავშვის აზროვნების აუტისტური ბუნება საუკეთესო შემთხვევაში გასაგებს გახდიდა, თუ რატომ მიმართავს ბავ-

შვი შედარებით იშვიათად ენას, მაგრამ საკითხი იმას კი არ ეხება, თუ რატომ არ ლაპარაკობს ბავშვი, არამედ იმას, თუ რატომ ლაპარაკობს იგი სწორედ „ეგოცენტრულად“.

ბავშვის ენის ეგოცენტრიზმის გაგება, რომელიც აქ გვაქვს წარმოდგენილი, შედარებით ადვილად ხსნის ამ საკითხს. ჩვენ ვიცით, რომ მეტყველების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ფუნქციას, აღქმულის შინაარსის ობიექტივაცია შეადგენს და რომ ობიექტური სინამდვილის არეში ბავშვი განსაკუთრებით მეტყველების საშუალებით შედის და მის წრეს ამავე საშუალებით აფართოებს.

თავისთავად იგულისხმება, რომ მით უფრო აქტუალური უნდა იყოს ბავშვისათვის ენის ეს ფუნქცია, მით უფრო ხშირად უნდა მიმართავდეს **იგი** მას, რაც უფრო პატარაა იგი და რაც უფრო შორს დგას ობიექტური სამყაროს ძირითად ელემენტთა წვდომის პროცესის დამთავრებასთან. უეჭველია, ჩვენი პერიოდის ბავშვი ამ პროცესის სწორედ პირველ საფეხურებს განვლის და ადვილი გასაგებია, რომ მეტყველების ამ ფუნქციას სწორედ აქ აქვს განსაკუთრებით ფართო გასაქანი.

მაგრამ განა ეს ნიშნავს, რომ ამის გამო ბავშვის მეტყველება უთუოდ ეგოცენტრული უნდა იყოს, რომ ამ ფუნქციის შესრულება უთუოდ მხოლოდ ეგოცენტრულ მეტყველებას შეუძლია და არავითარ შემთხვევაში სოციალურს? რასაკვირველია, არა. სრულიად არაა საჭირო, რომ ობიექტმდებლობითი ფუნქცია, საზოგადოდ, უთუოდ ენის ეგოცენტრულობასთან იყოს დაკავშირებული. ობიექტივაციის უნარს, რა თქმა უნდა, არც სოციალური მეტყველებაა მოკლებული. მაგრამ, მეორე მხრივ, ისიც ცხადია, რომ ამჟამად **ამ ფუნქციის ასამოქმედებლად არც რაიმე კონტაქტის დამყარებაა მეორე ადამიანთან აუცილებელი: საკუთარი განცდების ობიექტივაციისათვის სრულიად არ არის საჭირო, რომ სუბიექტი ამჟამად უთუოდ ვინმეს ელაპარაკებოდეს**. პრინციპულად კი, რა თქმა უნდა, უდავოა, რომ სუბიექტი არასდროს ობიექტივაციას არ მიმართავდა, მას

რომ სხვისთვის არაფერი ჰქონოდა გასაზიარებელი. მაშასადამე, არაფერია საკვირველი, რომ ბავშვი ზოგჯერ მართო თავისთავისთვის ლაპარაკობდეს, რომ მისი მეტყველება ეგოცენტრული იყოს.

მეორე მხრივ, ის გარემოება, რომ ენას, გარდა სოციალურისა, მეორე ფუნქციაც აქვს, რომელსაც ჩვენ ობიექტმდებლობის ფუნქციას ვუწოდებთ, სრულიად არ ნიშნავს იმას, თითქოს ეს ფუნქცია მართო ენას ჰქონდეს. ჩვენ თავის დროზე დავინახავთ, რომ ადამიანის ბუნება მრავალწახნაგოვანია და ამ მიზნის განსახორციელებლად მის განკარგულებაში სხვა ძალებიც მოიპოვება. როდესაც ეს ძალები გამოვლენ სარბიელზე, მაშინ უფრო პრიმიტიული საშუალება დაიჩრდილება და პირველ ადგილს მათ დაუთმობს: ეგოცენტრულ, მეტყველებას მაშინ გაცილებით მცირე ადგილი დარჩება, ვიდრე ჩვენს პერიოდში აქვს.

9. რას გულისხმობს თავისი სიტყვების ქვეშ ჩვენი პერიოდის ბავშვი? არის თუ არა მისთვის თითოეული სიტყვა უბრალო ნიშანი, რომელიც გარკვეულ ინდივიდუალურ საგანს აღნიშნავს, რა სახითაც ეს უკანასკნელი ყოველ მოცემულ მომენტშია წარმოდგენილი, თუ სიტყვა ინდივიდუალური მოცემულობის ფარგლებს სცილდება და რაღაც უფრო ზოგადს გულისხმობს?

როდესაც ბავშვი ამა თუ იმ სიტყვას სწავლობს, იგი იძულებული ხდება ყურადღება მიაქციოს, რომ ეს სიტყვა არასდროს რაიმე კონკრეტული ინდივიდუალური მოცემულობის აღსანიშნავად არ იხმარება, რომ, პირიქით, იგი ინდივიდუალურად განსხვავებულ საგანთა მთელ ჯგუფს აღნიშნავს. როდესაც იგი თვითონ იწყებს რაიმე სიტყვის გამოყენებას, იმწამსვე ირკვევა, რომ მის ქვეშ ხშირად კიდევ უფრო განსხვავებულ ობიექტთა ჯგუფს გულისხმობენ, ვიდრე ჩვეულებრივ, თვითონ გულისხმობდა: „ჰილდას ერთ-ერთი უადრესი სიტყვათაგანი იყო „დედოფალა“, რომელიც პირველად ნამდვილი დედოფალას და შემდეგ კი ძლიერ მალე ზოგიერთი სხვა სათამაშოების აღსანიშნავად

დაც იხმარებოდა, მაგალითად, სათამაშო ძაღლისა და სათამაშო ბაჭიის აღსანიშნავად. სამაგიეროდ, თავის იმდროინდელ მთავარ სათამაშოს, ვერცხლის პატარა ზარს, არასდროს დედოფალას არ უწოდებდნენ” გვიამბობს ვ.შტერნი თავისი პატარა ქალის შესახებ. ალბათ, ყველას მიუქცევია ყურადღება, რომ ბავშვი ამუ-ს არა მარტო ძაღლს უწოდებს, არამედ მგელსაც, რომელსაც, ვთქვათ, სამხეცეში პირველად დაინახავს ანდა, შეიძლება, ცხვარსაც, რომელსაც ეგოდენ მცირე მსგავსება აქვს ძაღლთან; ყოველ შემთხვევაში, „ამუ” ბავშვისათვის არა მარტო ერთს გარკვეულ მდგომარეობაში აღქმულს გარკვეულ ინდივიდუალურ ცხოველს (ძაღლს) ნიშნავს, არამედ ყველა სხვა ანალოგიურსა და ზოგჯერ საკმაოდ განსხვავებულ ცხოველებსაც.

რას გულისხმობს მაშ ბავშვი თავისი სიტყვების ქვეშ? უჭველია, არა იმას, რისი კონკრეტული ინდივიდუალური წარმოდგენაც მას აქვს, არა იმ გრძნობად სახეს, რომლითაც მას რაიმე კონკრეტული საგნობრივი შინაარსი აქვს მოცემული; არა, აი ამ გარკვეულ ფერს, ფორმას, სიდიდეს, თორემ მაშინ „ამუ” მისთვის მხოლოდ ერთი გარკვეული ინდივიდუალური ცხოველი იქნებოდა თავის გარკვეული ინდივიდუალური ნიშნებით და არა სხვა რომელიმე, მაგრამ ყველაფერი, რაც ჩვენ მიერ აღიქმება ხომ ყოველთვის ასეთ გარკვეულ ნიშანთა ინდივიდუალურ მოცემულობას წარმოადგენს. მაშასადამე, სიტყვის საშუალებით ბავშვი იმას კი არ გამოხატავს, რაც მის გრძნობათა ორგანოებს აქვს უშუალოდ ყოველ ცალკე შემთხვევაში მოცემული, არამედ იმას, რაც უცვლელი რჩება ყველა იმ ანალოგიურ მოცემულობათა შორის, რომელნიც ერთი და იმავე სიტყვით აღინიშნებიან, იმას, რაც საერთოა მათთვის.

შეიძლება გვეფიქრა, რომ ეს **საერთო** სწორედ ის ნიშნებია, რომელიც ყველა ცალკე ინდივიდუალურ მოცემულობას აქვს და რითაც ისინი ურთიერთისაგან არ განსხვავდებიან, მაგრამ მაშინ უნდა გველიარებინა, რომ ბავშვს უკვე განვითარებული განყენებული აზროვნება აქვს, რომლის

საშუალებითაც იგი ზოგადი ნიშნების გამოყოფასა და მათ აზროვნებას აწარმოებს. მაგრამ ჩვენ თავის დროზე დავინახავთ, რომ ეს ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის ჯერ კიდევ შეუძლებელია.

მაშ რა შეიძლება კიდევ იყოს საერთო მოცემულ ობიექტთა შორის, გარდა იმ ნიშნებისა, რომლის მატარებლადაც მათ ვგულისხმობთ?

როდესაც რაიმე ობიექტი მოქმედებს ჩვენზე, უეჭველია, იგი არა თავისი ცალკე თვისებებით მოქმედებს და არა მარტო ამა თუ იმ ჩვენი გრძნობის ორგანოზე მოქმედებს, არამედ იგი მოქმედებს როგორც **ერთი მთლიანი ობიექტი ერთ ფსიქოფიზიკურად მთლიან სუბიექტზე**. ასეთი ზემოქმედების შედეგად, რა თქმა უნდა, სუბიექტში სრულიად გარკვეული მთლიანი მოდიფიკაცია უნდა ჩნდებოდეს. რამდენადაც ეს უკანასკნელი მთლიანი ობიექტის და არა რომელიმე მისი ცალკე ნაწილის ზემოქმედებაზეა დამოკიდებული, ამდენად შესაძლოა, ორმა რაიმე ცალკე თვისებით განსხვავებულმა ობიექტმაც კი - სუბიექტის მდგომარეობისდა მიხედვით ერთნაირი მთლიანი მოდიფიკაცია გამოიწვიოს მასში, - მეტადრე ზემოქმედების **ერთგზობი-სობის** შემთხვევაში. ამ მოდიფიკაციას ჩვენ **განწყობას** ვუწოდებთ და საბოლოოდ რა სახით აღიქვამთ ამა თუ იმ ობიექტს, ეს მასზე - ამ განწყობაზე - უნდა იყოს დამოკიდებული.

ამის მიხედვით, შეიძლება ვიგულისხმოთ, რომ ანალოგიური ობიექტების ზეგავლენას ბავშვში **ერთისა და იმავე განწყობის** გამოწვევა შეუძლია. მაშასადამე, ასეთ შემთხვევაში კონკრეტულ მოცემულობებს საფუძვლად რაღაც საერთოც აქვთ; სახელდობრ, სწორედ ის მთლიანი მოდიფიკაცია, რომელსაც ანალოგიური ობიექტები იწვევენ და რომელიც ჩვენ განწყობის სახელწოდებით აღვნიშნეთ.

ამგვარად, ირკვევა, რომ სიტყვის საფუძვლად **განწყობა** უნდა ვიგულისხმოთ და მაშასადამე, ამა თუ იმ სიტყვის გამოყენება იმაზე უნდა იყოს დამოკიდებული, თუ რა განწყო-

ბის ნიადაგზე აღიქმება იგი. ამიტომაც, რომ ბავშვი ყველაფერს როდი უწოდებს „ამუ“-ს. არამედ მხოლოდ გარკვეულ ცხოველებს, რომელნიც, მართალია, ცალკე თვისებების მხრივ თვალსაჩინოდ განსხვავდებიან ურთიერთისაგან, მაგრამ **ერთი და იმავე გარკვეული განწყობის** ნიადაგზე აღიქმებიან: როდესაც ბავშვი რომელიმე ცხოველის (მაგ., ძაღლის) განწყობის თვალთ ხედავს ცხვარს, მაშინ ეს უკანასკნელი მისთვის „ამუ“-თ იწოდება. მაშასადამე, არ იქნება სწორი, თუ ვიტყვით. რომ სიტყვა ობიექტის კონკრეტულ, გრძნობად, ინდივიდუალურად მოცემულ თვისებებს გამოხატავს; არა, **იგი უფრო მის საფუძვლად მდებარე განწყობას გულისხმობს**. მის ნიადაგზე აღმოცენდება და მას „ნიშნავს“.

მეორე მხრივ, ცნობილია, რომ **სიტყვის** მნიშვნელობა მეცნიერული აზროვნებისათვის **ცნებაზე** დაიყვანება: როდესაც, მაგალითად, ძაღლის შესახებ ვლაპარაკობთ, ჩვენ ყოველთვის ერთსა და იმავე მნიშვნელობას ვგულისხმობთ, მნიშვნელობას, რომელიც შესატყვისი ცნების შინაარსში გვეძლევა. განვითარების შედარებით მაღალ საფეხურებზე, მაშასადამე, სიტყვა ცნების ობიექტივაციად ხდება.

მაგრამ ეს შედარებით გვიან ხდება, სახელდობრ, როდესაც ბავშვის განვითარების პროცესში **ცნებითი** აზროვნება **წარმართული ძაღლის** მნიშვნელობას პოულობს. მაგრამ ეს შედარებით გვიან ხდება. მანამდე კი სიტყვის „მნიშვნელობად“ განწყობა რჩება, და საჭიროა განვითარების საკმაოდ გრძელი გზის გავლა, სანამ მდგომარეობა შეიცვლებოდეს და ბავშვის სიტყვა ცნებად გადაიქცეოდეს.

VII. ილუზიის თამაში

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევის ინვენტარი რომ განვიხილოთ, იმწამსვე დავინახავთ, რომ „ფიზიკური თამაშის“ გვერდით ყველაზე უფრო მეტი ხვედრითი წონა ბავშვის ქცევის სახეთა შორის ე. წ. **ილუზიის** ან **ფიქციის** თამაშს აქვს. ჩვენი ცხრილის მიხედვით, მას საერთოდ მეოთხე ადგილი უკავია (ცხრილი 17), ხოლო ზოგიერთ კერძო შემთხვევაში - მესამეც (15.7%). ამას შ. ბიულერის ცნობებიც ეთანხმება.⁽²⁶⁾ ერთი სიტყვით ილუზიის თამაშის გავრცელებულობა ამ პერიოდში შეიძლება უდავოდ დადასტურებულ ფაქტად ჩაითვალოს (ცხრილი 24).

ცხრილი 24

	1წ		2წ		3წ		4წ		5წ		6წ		საშ
ფუნქციის თამაში	100	82	59	27	6	10	3	3	12	11	16	30	
ილუზიის თამაში	-	6	26	41	50	55	62	67	25	14	13	32	
რეცეფც. თამაში	-	12	15	14	22	18	3	6	26	18	7	13	
კონსტრუქციის თამაში	-	-	-	18	22	17	32	24	37	57	64	25	
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

რაში მდგომარეობს ილუზიის თამაში? ვინც დაკვირვებია ორი-სამი წლის ბავშვის თამაშს, იცის, თუ როგორი გატაცებით თამაშობს იგი, მაგალითად, ცხენობანას, სტუმრობის და სხვ. თამაშის ეს სახე იმდენად საყოველთაოდ არის ცნობილი, რომ, ვფიქრობ, მის ნათელსაყოფად რაიმე მაგალითის მოყვანა საჭირო არაა. სკუპინის დაკვირვებით, ილუზიის თამაშმა პირველად მაშინ იჩინა თავი, როდესაც მისი ბავშვი 1.3-ის იყო: ბავშვი თუთუნის წევას ბაძავდა. ბი-

ულერის ბავშვი 0.11-ის იყო, როდესაც იგი საწოლზე დავარდა და თან ამბობდა: „ბა-ბა-ბა“-ო, რაც თვითონ ბიულერის სიტყვით, ნიშნავს „მე ძილობანას ვთამაშობ, მე რომ ვშვები, ეს ძილიაო“. როდესაც იგივე ბავშვი 1.3-ის გახდა, მაშინ მან თუთუნის წვეის თამაში დაიწყო.⁽²⁷⁾

რა გვაქვს ამ შემთხვევაში ისეთი, რასაც პირველ პერიოდში ადგილი არ ჰქონდა და არც ექნებოდა? უეჭველია, იგივე, რაც ზემოთ დახასიათებულ ქცევათა სახეებში აღმოვაჩინეთ, სახელდობრ, აზრი, მნიშვნელობა. ბიულერის სიტყვით, როდესაც ბავშვი საწოლზე ვარდება „ბაი-ბაი“-ს ძახილით ან პირში ფანქარს იღებს და თითქოს აბოლებს. მან იცის, რომ მთავარი აქ თვითონ მოძრაობები კი არ არის. როგორც გარკვეული ფორმის, გარკვეულ დროსა და სივრცეში მოცემული ინდივიდუალური მოვლენები, არამედ ის, რაც მათში **იგულისხმება** და რის **მატარებლადაც** ისინი უნდა ჩაითვალოს: მთავარი აქ ძილია ან თუთუნის მოწვევა, ე. ი. ის, რასაც ბავშვი თავისი მოძრაობებით **გამოხატავს** და არა ეს უკანასკნელი თვითონ.

ამგვარად, აქაც სწორედ იმავე მოვლენას ვხვდებით, რომელსაც ბავშვის პირველი საქმიანობის ან პატარა დავალებათა შესრულების შემთხვევებში აქვს ადგილი. ბავშვისათვის ახლა უშუალოდ კი არა აქვს მოძრაობას ღირებულება, არამედ მხოლოდ იმდენად, რამდენადაც იგი **რაიმე გარკვეული აზრის მატარებელია**, რამდენადაც რომელსავე გარკვეულ **მოქმედებას** წარმოადგენს. ისე, როგორც იქ, პირველი საქმიანობის ან დავალებათა შესრულების შემთხვევაში, მოძრაობა აქაც მოქმედებად იქცევა. განსხვავება მხოლოდ ერთშია, სახელდობრ, იმაში, რომ პირველ შემთხვევაში მოქმედება ცხოვრების მიერ წამოყენებული ამოცანის გადასაჭრელად არის მიმართული, ხოლო მეორე შემთხვევაში მას ასეთი ამოცანა არა აქვს დაკისრებული; იგი ჩვეულებრივი თამაშის უბრალო აქტს წარმოადგენს. ამგვარად, **აზრის, მნიშვნელობის იდეა** თამაშის პროცესშიც იჭრება და მას ერთბაშად თავისებურ ხასიათს აძლევს:

300

ნაცვლად - „ფუნქციონალური” თამაშისა, რომელიც წინა პერიოდის თამაშის ერთადერთ სახეს წარმოადგენს, ახლა ბავშვის ინტერესს **ილუზიის** თამაში იპყრობს. როგორც ვიცით, ჩვეულებრივ, ილუზიის თამაში მეორე წლის პირველ თვეებში იწყება, მაგრამ თამაშის ყველა დანარჩენ ფორმას ცალ-ცალკე მხოლოდ მესამე წლის დასაწყისში აჭარბებს, ხოლო თავისი განვითარების მაქსიმალურ დონეს მეხუთე წლის პირველ ნახევარში აღწევს. თამაშის სახეთა განვითარების ასეთი თანმიმდევრობა სხვა ავტორებს აქვს დადასტურებული, მაგრამ, როგორც ჩვენი დაკვირვებიდანაც ჩანს, ჩვენი ბავშვების მიმართაც ტიპიურად უნდა ჩაითვალოს.

2. ილუზიის თამაშისათვის ფიქციის მომენტიან ნიშანდობლივი: ბავშვი ნამდვილად კი არ ზის ცხენზე და მიაჭენებს მას ან ნამდვილი ბავშვი კი არ ჰყავს ხელთ და აჭმევს მას, არამედ ჯობნება გადამჯდარი და თვითონ გარბის ან დედოფალა ჰყავს ხელში და ბავშვად გულისხმობს. ამიტომ ილუზიის თამაშს **ფიქციის** თამაშიც ეწოდება.

ფიქციის თამაშის სხვადასხვა სახეები უნდა გავარჩიოთ იმის მიხედვით, თუ რისკენ არის ფიქცია მიმართული. ყველაზე უფრო მნიშვნელოვანი და ხშირი ფორმა ფიქციის თამაშისა ე. წ. როლების თამაშია. ბავშვის მთავარი ყურადღება საკუთარი მე-ს ცვლილებებისაკენ არის მიმართული: იგი ხან ერთი მოქმედების სუბიექტის როლში გამოდის და ხან მეორისაში: იგი ხან „მამაა” და ხან „სტუმარი”, ხან „მხედარია” და ხან „მეეტლე”, ხან „შოფერი” და ხან „ვატმანი”. და თითოეულ შემთხვევაში მისი მოძრაობები არჩეული როლის შესაფერ **მოქმედებებად** იგულისხმება. ამ შემთხვევაში ბავშვის ფიქცია საკუთარ მოძრაობებს ეხება. ისინი ამა თუ იმ როლის შესაფერის მოქმედებებად არიან წარმოდგენილნი.

მაგრამ შეიძლება ფიქცია თვით **საგნებისკენაც** იყოს მიმართული. ჩვეულებრივ, როლის თამაში ობიექტებსაც ეხება და რამდენადაც ნაგულისხმევი მოქმედებისთვის ობი-

ექტიც არის საჭირო, ეს უკანასკნელიც ფიქტიური მნიშვნელობის მატარებელი ხდება. მაგალითად, ბავშვს მხედრად აქვს თავი წარმოდგენილი, მაგრამ მხედარს ხომ ცხენიც ესაჭიროება და აი, ცხენის როლს ჯოხს აკისრებს. ჩვენ აქ მარტო ეს შემთხვევები როდი გვაქვს მხედველობაში: არის ისეთი შემთხვევებიც, როდესაც ობიექტს ახალი, ფიქტიური მნიშვნელობა თვითონ სუბიექტის მიერ არჩეული როლის მისი ფიქტიური მოქმედების ზეგავლენით კი არ ენიჭება, არამედ სრულიად დამოუკიდებლად. მაგალითად, სკუპინის ბავშვი (1.4) ხედავს, რომ სათამაშო ხის კვერცხში პატარა შუშაა ჩადებული და იგი ამბობს: „ბოთი ბაიბაი“-ო (ე.ი. ბოთლს კვერცხში სძინავს). აქ თვითონ ბავშვი კი არ კისრულობს რაიმე როლს აქ ასეთი როლი საგანს ეკისრება: ბოთლს სძინავს-ო, ამბობს იგი. უეჭველია, ასეთ შემთხვევაში როლის თამაშის შესახებ ლაპარაკი უხერხულია: აქ საქმე ობიექტთან გვაქვს, რომელიც ან სხვა ობიექტად წარმოიდგინება ანდა მას ისეთი მდგომარეობა მიეწერება, რომელიც მას ნამდვილად ამჟამად არა აქვს. ერთი სიტყვით, მოცემული ობიექტის ან მისი მდგომარეობის ნაცვლად რაღაც სხვა იგულისხმება; ხოლო, როდესაც როლის შესახებ ვლაპარაკობთ, ჩვეულებრივ, ცოცხალი არსება, კერძოდ, ადამიანი გვყავს მხედველობაში და არა სხვა რამ.

3. როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, ილუზიის თამაში მეორე წლიდან დაწყებული მეხუთემდე პროგრესულად ვითარდება. ძლიერ საინტერესო იქნებოდა საგანგებოდ შეგვესწავლა, როდის და რა სახის ილუზიის თამაში უფრო ხშირად აქვს ბავშვს. უეჭველია, ამ თამაშის განვითარების პროცესში ერთგვარი კანონზომიერი თანმიმდევრობა აღმოჩნდებოდა. მაშინ ერთგვარი ფაქტიური მასალა იქნებოდა ჩვენ ხელთ, რომელიც შედარებით გაგვიადვილებდა საკითხის გადაჭრას, თუ რატომაა, რომ ბავშვი ასეთი ხალისით მიმართავს ილუზიის თამაშს და კერძოდ, სწორედ მის გარკვეულ სახეებს.

სტენლი ჰოლის შეხედულებით ბავშვი ხელმეორედ გადის თავისი განვითარების პროცესში იმავე კულტურულ საფეხურებს, რომლებიც მთელ კაცობრიობას აქვს განვლილი. ამიტომ მასში განსაზღვრულ დროს განსაზღვრული ტენდენციები იჩენენ თავს, რომელნიც კულტურული ცხოვრების განვლილ საფეხურებს უფრო შეეფერებიან, ვიდრე ბავშვის ცხოვრების აქტუალურ პირობებს და ამდენად ატავისტურ ტენდენციებად უნდა ჩაითვალოს. ბავშვი მაშინ სწორედ ისე იწყებს ქცევას. თითქოს განვითარების ამ საფეხურზე იდგეს. მაშასადამე, ამ უკანასკნელის მიხედვით ხან მონადირის როლს კისრულობს, ხან მეჯოგისას და ხან კიდევ ვაჭრის ან მრეწველისას.

მაშასადამე, ის ფაქტი, რომ ბავშვი ილუზიის თამაშით არის გატაცებული, და ის თანმიმდევრობაც, რომლითაც ილუზიის თამაშის ფორმები ცვლიან ურთიერთს, იმ წესით განისაზღვრება, რომელიც კაცობრიობის განვითარების ისტორიაშია დადასტურებული. მაგრამ ეს თეორია ანგარიშს არ უწევს იმ უეჭველ ფაქტს, რომ ბავშვი ილუზიის თამაშის დროს არა მარტო წარსული კულტურული საფეხურების შესაფერის როლებს ასრულებს, არამედ აგრეთვე არანაკლებ ხშირად ისეთებსაც, რომელთაც არაფერი აქვთ საერთო წარსულთან, მაგალითად, შოფერისას, ვატმანისას, რადიოგადამცემისას (შტერნი).⁽²⁸⁾ უეჭველია ამიტომ სტენლი ჰოლის ატავიზმის თეორია საკითხი დამაკმაყოფილებელ ახსნას ვერ იძლევა.

შტერნი თავის მხრივ ფიქრობს, რომ „როლების თამაშის“ შემთხვევაში მთავარი მამოძრავებელი ძალა ბავშვის მე-ს სივიწროვის გაფართოების ზოგად ტენდენციაში უნდა ვეძიოთ, ხოლო ეს გაფართოების ტენდენცია სხვადასხვა ფორმით იჩენს თავს:

ა) როდესაც ბავშვი „დედის“ თუ „ფოსტალიონის“ როლს თამაშობს. იგი მარტო გარეგნულად კი არ ასრულებს მათ მოძრაობებსა და მოქმედებებს, არამედ ცდილობს შინაგანადაც წაბადოს მათ, ე. ი. მათ მსგავსად იაზროვნოს და გა-

ნიცადოს. ამ გზით ბავშვის მე განცდისა და გაგების ფორმებით მდიდრდება, რასაც სხვა ადამიანის მარტო დაკვირვების საშუალებით იგი ვერასდროს ვერ შეიძენდა.

ბ) როდესაც ბავშვი როლების თამაშს იწყებს, იგი განსაკუთრებით ისეთ როლს ირჩევს ხოლმე, რომელიც მისი ძლიერებისადმი მისწრაფების დაკმაყოფილებას შესძლებს და მას სწყურია თავის თავსაც და სხვებსაც დაუმტკიცოს ან მოაჩვენოს, რომ იგი ძლიერია, რომ ადამიანები და საგნები მას ემსახურებიან ან მის დახმარებას საჭიროებენ.

გ) ბავშვი სუსტი არსებაა და, როგორც, განსაკუთრებით, **ადლერმა** აღნიშნა, თავის სისუსტესა და დამოკიდებულებას მტკივნეულად გრძნობს. ამ გრძნობის დასაჩრდილად იგი ძლიერისა და უფლებამოსილის როლს ირჩევს და თამაშობს. „ფიქცია, მაშასადამე, შინაგან პროცესს წარმოადგენს დაბალდირებულების გრძნობის წინააღმდეგ“, რომელიც ბავშვს აწუხებს.

უეჭველია, როლების თამაშს უთუოდ სდევს თან, ზოგიერთ შემთხვევაში მაინც, ის შედეგები, რომელნიც შტერნის მიერ არიან აღნიშნულნი. მაგრამ ეს მხოლოდ შედეგია და არა მიზეზი, რომელიც ილუზიის თამაშის აზრს, საზოგადოდ, გასაგებად გახდიდა.

საქმე ისაა, რომ გარდა იმისა, რომ ბავშვი ყოველთვის ძლიერის როლს ასრულებს, როგორც ვიცით, ილუზიის თამაშში ბავშვობის განსაზღვრულ საფეხურზე იჩენს თავს და მთელი ოთხი წლის განმავლობაში თანდათანობით ძლიერდება. ეს ფაქტი სრულიად გაუგებარი დარჩებოდა, რომ ილუზიის თამაშის აზრი მართლა მე-ს გაფართოების ტენდენციაში ყოფილიყო დამარხული. მართლაცდა, პირველი და მეორე წლის განმავლობაში ბავშვი გაცილებით უფრო უძლურია და მაშასადამე, თავის მე-ს გაფართოებას ახლა უფრო უნდა საჭიროებდეს, ვიდრე მეხუთე წლის მიმდინარეობაში. მაშასადამე, ილუზიის თამაშში ამ წლებში უფრო ხშირი უნდა ყოფილიყო, ვიდრე უფრო გვიან. ნამდვილად

კი სწორედ საწინააღმდეგო მოვლენას აქვს ადგილი. გარდა ამისა, ხომ არ შეიძლება ითქვას, რომ სისუსტის გრძნობა მეხუთე წლის შემდეგ ერთბაშად და თვალსაჩინოდ ჰკარგავს თავის სიმწვავეს? მაგრამ მაშინ რატომაა, რომ ილუზიის თამაშის მრუდე ამ ხანაში ეცემა ძირს ასე თვალსაჩინოდ.

ამგვარად, შტერნის თეორია სრულიად ვერ უწევს ანგარიშს ილუზიის თამაშის განსაზღვრულ პერიოდში წარმოშობის, გაძლიერებისა და შემდეგ შესუსტების ფაქტს.

მეორე მხრივ, ილუზიის თამაში არა მარტო როლების თამაშს შეიცავს: ბავშვი ხშირად საგნებისა და მათი მდგომარეობის ფიქციასაც ახდენს და არ შეიძლება ითქვას, რომ ეს ყოველთვის როლების თამაშზე ნაკლებ იტაცებდეს მას. მაგრამ, რადგანაც ფიქცია საგანს ეხება, უეჭველია, ბავშვის მე-ს გაფართოების ტენდენცია აქ უკვე აღარაფერ შუაშია. ხოლო თუ ილუზიის თამაშის ერთ-ერთი ფორმის ასახსნელად მე-ს გაფართოების ტენდენცია სრულიად გამოუსადეგარია, გამოუსადეგარად უნდა ჩაითვალოს იგი სხვა ფორმების მიმართაც, იმიტომ რომ, უეჭველია, ილუზიის თამაშის ყველა სახე საერთო წყაროდან გამომდინარეობს და მოსანახი სწორედ ეს საერთო წყაროა.

საქმის ნამდვილი მდგომარეობა ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: ილუზიის თამაშის ყველა ფორმისათვის, უეჭველია, სპეციფიკურ ნიშნად ერთი და იგივე უნდა მივიჩნიოთ, სახელდობრ, ის, რომ არც ერთ შემთხვევაში თვითონ უშუალო მოცემულობას, ბავშვის მოძრაობები იქნება ეს თუ საგანი და მისი განსაზღვრული მდგომარეობა, თავისთავად ღირებულება არა აქვს; ღირებულება აქვს მხოლოდ იმას, რაც ამ მოცემულობის ქვეშ იგულისხმება: მოქმედებას ან წარმოდგენილ ობიექტს, იმას, რაც ამ მოცემულობის ნაგულისხმევ აზრს ან მნიშვნელობას შეადგენს, როდესაც ბავშვი როლების ან ილუზიის თამაშის რომელიმე სახეს თამაშობს, ამას იგი მხოლოდ აზრმდებლობითი აქტის საშუალებით ახერხებს: ამ აქტის გარეშე ილუზიის თამაში წარმოუდ-

გენელი იქნებოდა. ჩვენ ვიცით, რომ აზრის შეგნება ბავშვს პირველად მეორე წელს უჩნდება და შემდეგ თანდათანობით უმწიფდება. ამ ახალ ფუნქციას ამოქმედება ესაჭიროება და ბუნებრივია, რომ პირველ ხანებში იგი განსაკუთრებით თამაშის აქტებში იჩენს თავს. მართალია, იგივე ფუნქცია თავის აქტუალიზაციას ბავშვის სერიოზულ ქცევაშიც პოულობს, სახელდობრ, იმ პატარა საქმეთა კეთებაში, რომელიც აქა-იქ უკვე ორი წლიდან ევალება მას, მაგრამ ბავშვის სერიოზული საქმიანობის არე ჯერ კიდევ იმდენად ვიწროა, რომ ახალი ფუნქციის ასამოქმედებლად და გასაწვრთნელად საკმაო პირობებს ვერ იძლევა. ამიტომ ბუნებრივია, რომ იგი სხვა მხრივ ეძებს გამოსავალს და ამ უკანასკნელს ილუზიის თამაშის სახით პოულობს.

ამგვარად, ილუზიის თამაშის ძირითად წყაროდ აზრმდებელობის ფუნქცია უნდა ვიგულისხმოთ. როგორც როლების თამაში, ისე მისი სხვა სახეებიც ამ ფუნქციის პირველი აქტუალიზაციის ნაწარმოებად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ იბადება საკითხი, რით უნდა აიხსნას მაშინ ის გარდატეხა, რომელიც თამაშის ან ფორმის განვითარებაში მეხუთე წელს ხდება? განა აზრმდებელობის ფუნქცია ამ დროიდან უფრო სუსტად არის ბავშვის ცნობიერებაში წარმოდგენილი, ვიდრე აქამდე? რასაკვირველია, არა, მაგრამ, როგორც მალე დავინახავთ, სწორედ მეხუთე წელში ბავშვის განვითარების გზაზე კიდევ ერთი ახალი გარემოება იჩენს თავს: ბავშვი მოცემული ნივთიერი მასალის გარდაქმნისა და ამა თუ იმ აზრის ან მნიშვნელობის ამ ახალი საშუალებით გადმოცემის შესაძლებლობას წვდება. აზრმდებელობის ფუნქცია ახლა ამ მიმართულებითაც იწყებს მოქმედებას და ილუზიის თამაშის ხარჯზე **კონსტრუქტული** თამაში ვითარდება. გარდა ამისა, ხუთი წლის ბავშვის ცხოვრების პირობები ისეთია, რომ იგი იძულებული ხდება სერიოზულ საქმიანობას უფრო ხშირად მიმართოს, ვიდრე წინა პერიოდში. რა თქმა უნდა, ილუზიის თამაშის კოეფიციენტზე ესეც გავლენას ახდენს. ამგვარად, ფაქტი მეხუთე

306

წელში ილუზიის თამაშის შემთხვევათა შემცირებისა სრულიად არ ეწინააღმდეგება იმ კონცეფციას, რომლის მიხედვითაც ილუზიის თამაში აზრმდებელობის ფუნქციის აუცილებელ სააქტუალიზაციო არეს წარმოადგენს.

4. რა განსაზღვრავს ილუზიის თამაშის შინაარსს? აზრმდებელობის ფუნქცია ერთი რომელიმე ვიწრო არით არ შემოიფარგლება: აზრს და მნიშვნელობას ადამიანი სინამდვილის ყველა სფეროში გულისხმობს. რამდენადაც ილუზიის თამაში ამ ფუნქციის განმტკიცებას ემსახურება, შეუძლებელია მან სინამდვილის რომელიმე მხარეს გვერდი აუქციოს: მან შესაძლებლობა უნდა მისცეს ბავშვის ცნობიერებას აზრისა და მნიშვნელობის დანახვის ძალა ყველგან შესწევდეს. ილუზიის თამაშის შინაარსი, მაშასადამე, შეუძლებელია ვიწროდ შემოიფარგლოს. რომ ჩავუკვირდეთ ბავშვის ილუზიის თამაშს, ჩვენ იმ წამსვე დავინახავთ, რომ მისი შინაარსი, მართლაც, მრავალფეროვანია. სულ მცირე საბაბია საკმარისი, რომ ბავშვმა თავისი თავი ამა თუ იმ როლში წარმოადგინოს; სულ მცირე ანალოგია კმარა, რათა ამა თუ იმ საგანს ან მოვლენას ესა თუ ის სიმბოლური მნიშვნელობა მისცეს.

ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის სიმბოლოსა და მის მნიშვნელობას შორის მხოლოდ პირობითი კავშირი არსებობს. ამიტომ მისთვის ადვილია ყველაფერი ყველაფრის აღსანიშნავად გამოიყენოს. სიმბოლოს ასეთი გაგება, რა თქმა უნდა, გავლენას ახდენს ბავშვის თამაშის შინაარსზე და შესაძლებლობას აძლევს მას ყველაფერს ის მნიშვნელობა მისცეს, რაც თავში მოუვა.

იბადება კითხვა: რამდენად დამოუკიდებელია თავისი თამაშის დროს ბავშვი ამ შემთხვევაში? რით ხელმძღვანელობს იგი, როდესაც ამა თუ იმ როლს კისრულობს და როგორ იქცევა, როდესაც მას ასრულებს?

რა თქმა უნდა, განსაკუთრებული მნიშვნელობა იმ გარემოს აქვს, რომელშიც ბავშვი ცხოვრობს: თავის ილუზიის თამაშში იგი ისე იქცევა, იმას „ჰბაძავს“, რასაც თავის ირ-

გვლივ ხედავს. მაგრამ მარტო დანახვა არ არის საკმარისი: იმისათვის, რომ ბავშვმა ამა თუ იმ მოქმედებას წაბადოს, აუცილებელია, რომ მას აღქმულ მოძრაობათა კომპლექსის **აზრი** ესმოდეს და აზრის აქტუალიზაციის ფუნქციონალურ ტენდენციას გრძნობდეს. მაშასადამე, ილუზიის თამაშის იმპულსსა და მიმართულებას ფუნქციონალური ტენდენცია განსაზღვრავს, ხოლო მის თემას ბავშვის სოციალური გარემო იძლევა.

VIII. ბავშვის ფანტაზია და ილუზიის თამაში

1. რამდენად დამოუკიდებელია ბავშვი როლების თამაშში? ანდა, უფრო გასაგებად რომ ვთქვათ: როდესაც ბავშვი, მაგალითად, „შოფერობას“ თამაშობს, მხოლოდ ამა თუ იმ ნანახი სიტუაციის რეპროდუქციას ახდენს და იმით კმაყოფილდება, თუ თვითონ იგონებს ახალს, ორიგინალურ სიტუაციას? მოკლედ, რეპროდუქტული ხასიათის არის ბავშვის თამაში, თუ უფრო პროდუქტულის? იგივე საკითხი დგას ილუზიის თამაშის იმ შემთხვევების მიმართაც, როდესაც ბავშვი თავისთავს კი არ გულისხმობს სხვის როლში, არამედ მოცემულ საგანს სხვა საგნის მნიშვნელობით, მაგალითად, უბრალო ჯოხს ცხენის მნიშვნელობით წარმოიდგენს. ამრიგად, ჩვენს წინაშე ბავშვის ფანტაზიის საკითხი დგება. იგი იმდენად მჭიდროდაა დაკავშირებული ილუზიის თამაშთან, რომ ამ უკანასკნელს ხშირად **ფანტაზიის თამაშსაც** კი უწოდებენ (მაგალითად კ. ბიულერი).

ადამიანზე რაიმე შთაბეჭდილება მოქმედებს; მაგალითად, ის ხედავს რომელიმე მყინვარს; ამ მყინვარის წარმოდგენა მას იმ შემთხვევაშიც შეუძლია, როდესაც თვითონ ობიექტური შთაბეჭდილება მასზე აღარ მოქმედებს, მას შეუძლია იგი ისე მოიგონოს, რა სახითაც პირველად ნახა. ამ შემთხვევაში იგი ნანახის რეპროდუქციას ახდენს: მას მყინვარის რეპროდუქტული წარმოდგენა აქვს და ეს რეპროდუქტული წარმოდგენა მით უფრო კარგია, რაც უფრო ახლო დგას „ორიგინალთან“. მაგრამ ადამიანს სხვანაირი წარმოდგენის შექმნაც შეუძლია: მას შეუძლია წარმოიდგინოს ის მყინვარი კი არა, რომელიც უნახავს, და ისე კი არა, როგორც უნახავს, არამედ სრულიად ახალი სახით, რისი მსგავსიც მას არასდროს არ შეჰხვედრია: ამ შემთხვევაში მას მყინვარის რეპროდუქტული სახე კი არა, მისი **პრო-**

დუქტული სახე ექნება ცნობიერებაში. ასეთ წარმოდგენას **წარმოსახვის** ან **ფანტაზიის** წარმოდგენას უწოდებენ. ფანტაზიისათვის, მაშასადამე, ერთგვარი შემოქმედების მომენტიც დამახასიათებელი, მაშინ როდესაც მეხსიერება და, საზოგადოდ, რეპროდუქცია ძველის აღდგენას ესწრაფვის. თავისთავად იგულისხმება, რომ შემოქმედება იმ მასალის ნიადაგზე ხდება, რომელიც სუბიექტის ცნობიერების შინაარსშია მოცემული. თვითონ შინაარსის შემოქმედება შეუძლებელია: ბრმად დაბადებულს ფერის წარმოსახვა, რა თქმა უნდა, არ შეუძლია, რაგინდ ცხოველიც უნდა იყოს მისი ფანტაზია.

და აი, საკითხი: რა უნდა ითქვას ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფანტაზიის შესახებ?

წინა პერიოდში ბავშვის წარმოდგენებს, რამდენადაც ისინი არსებობენ, უეჭველია, რეპროდუქტული ხასიათი აქვთ: ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვი უკვე მეოთხე თვიდან ახერხებს ნანახის ცნობას. მაგრამ მალე მას ნამდვილი წარმოდგენებიც უჩნდება: მას ზოგჯერ ისეთი რამეც აგონდება, რისი აქტუალური აღქმაც მოცემულ მომენტში სრულიად გამორიცხულია. ბავშვის წარმოდგენები ორივე შემთხვევაში ნანახი ან განცდილის რეპროდუქტულ სახეს იძლევიან. სხვანაირად არც შეიძლება იყოს: ბავშვისათვის მხოლოდ მოცემულობა არსებობს და იმის იქეთ ჯერ კიდევ არაფერი იგულისხმება. ამიტომაც, რომ წაბადვას ამ პერიოდში სრულიად გარკვეული ხასიათი აქვს: ბავშვი ცდილობს სწორედ ის მოძრაობები გაიმეოროს, რომელსაც თავის წინაშე ხედავს: ის მოძრაობებს ბაძავს და არა მოქმედებებს, ვინაიდან მოქმედება, როგორც განსაზღვრული აზრის მატარებელი მოძრაობათა კომპლექსი, მისთვის ჯერ კიდევ არ არსებობს. ბავშვმა რომ იცოდეს, რომ ის, რასაც ის ხედავს, რასაც გრძნობადად აღიქვამს, რაც მას ფენომენოლოგიურად აქვს მოცემული, რომ ყველაფერი ეს მხოლოდ გამოხატულებაა ან მატარებელია იმისა, რაც მასში იგულისხმება, რაიმე გარკვეული მნიშვნელობისა, მაშინ შესაძლებელი იქ-

ნებოდა მის ცნობიერებაში გაჩენილიყო აზრი, რომ ერთი და იგივე მნიშვნელობა შეიძლება სხვადასხვანაირადაც იყოს გამოხატული. როგორც ვიცით, მნიშვნელობის შეგნება მხოლოდ ახლა იდგამს ფეხს ბავშვის ცნობიერებაში და საფიქრებელია, რომ ეს გარემოება ბავშვის წარმოდგენის უნარზეც ახდენს თვალსაჩინო გავლენას (შ. ბიულერი). ჩვენ ვხედავთ, რომ ბავშვისთვის ახლა მთავარია მნიშვნელობა და მისი სწორი გადმოცემა. რაც შეეხება ფორმას, რომლითაც ამ მნიშვნელობის გადმოცემა შეიძლება, სრულიად არაა საჭირო, რომ იგი სრული სისწორით იქნეს აღდგენილი სწორედ იმ სახით, რა სახითაც იგი რომელიმე კერძო შემთხვევაში იყო აღქმული. ვთქვათ, ბავშვი „მეეტლეობას“ თამაშობს; მისთვის საჭიროა ცხენიც. როგორ იქცევა იგი? რა გამოსავალს პოულობს მდგომარეობიდან? მისი მიზნისათვის სრულიად არ არის აუცილებელი რომელიმე კონკრეტული ინდივიდუალური ცხენი წარმოიდგინოს, რომელიც, ვთქვათ, რომელიმე ნაცნობ მეეტლესთან უნახავს. მისთვის საჭიროა „ცხენი“, საზოგადოდ, რომელიც მას თამაშის შესაძლებლობას მისცემდა. ამიტომ იგი რომელიმე გარკვეულ ცხენს კი არ გაიხსენებს, არამედ თვით შექმნის ერთგვარ ახალ წარმოდგენას, რომელიც, მაშასადამე, რეპროდუქტული სახე კი არ იქნება რომელიმე არსებული ცხენის, არამედ ფანტაზიის წარმონაახი. ხშირად ეს წარმოდგენა შესაძლოა ძალიან შორს იდგეს სინამდვილესთან. ეს იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა დასჭირდა ბავშვს თამაშის პროცესში და მაშასადამე, რა უნდა წარმოიდგინოს მან. ამ მხრივ ბავშვის ფანტაზია პირდაპირ გასაოცარია... რა არის საერთო ჯოხსა და ცხენს შორის? შეიძლება ითქვას, სრულიად არაფერი. მიუხედავად ამისა, ბავშვი გატაცებით „ჯდება“ ჯოხზე და „აჭენებს“ მას. უბრალო ფიცრის ნაჭერი ერთ მომენტში ქუდია ბავშვისათვის, მეორეში იგი ბურთია და მესამეში კიდევ თეფში (შტერნი). მაგრამ თუ ბურთს ჰგავს იგი, რითიღა ჰგავს მაშინ ქუდს ან თეფშს? ყოველ შემთხვევაში, ზრდადასრულებული ადა-

მიანის ფანტაზია, ჩვეულებრივ, უძლურია ასეთი გაბედული ნაბიჯით იაროს.

2. რაც დრო გადის და ბავშვი იზრდება, მისი ფანტაზიაც უახლოვდება დიდისას. ეს ფრთაგაშლილობა განსაკუთრებით ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფანტაზიისათვისაა დამახასიათებელი. უეჭველია, რაღაც უნდა იყოს ბავშვში ისეთი, რაც ხელს უწყობს მისი ფანტაზიის ამ თავისებურებას. ვფიქრობთ, რომ ეს მისი აღქმისა და მისი წარმოდგენის ბუნებაში უნდა ვეძიოთ.

როდესაც ბავშვი რამეს აღიქვამს, მასში ერთი მთლიანი, მაგრამ დაუნაწევრებელი დიფუზიური შინაარსი ჩნდება, რომელიც მჭიდროდ არის მის ემოციურ განცდასთან დაკავშირებული. იმის მიხედვით, თუ როგორია მისი განწყობა, რომელიც, უწინარეს ყოვლისა, ამ ემოციურ განცდაში იჩენს თავს, ეს შინაარსი ერთი რომელიმე ნიშნის ასპექტით განიცდება. ბავშვისათვის აღქმული საგანი ყოველთვის ერთ-ერთი ნიშნის მატარებელია და არასოდეს ერთდროულად მრავალის, როგორც ჩვენთვის.⁽²⁹⁾ კიდევ უფრო მეტის უფლებით უნდა ითქვას იგივე ბავშვის წარმოდგენის შესახებ. ნამდვილი წყარო ბავშვის წარმოდგენისა მისი ემოციური განცდაა. ვთქვათ, იგი ცხენზე ჯდომის სურვილითაა შეპყრობილი: მას ძლიერი მოთხოვნილება აქვს ამ ფუნქციის ამოქმედებისა. მასში „ცხენობანას“ თამაშის მტკიცე განწყობა იქმნება. ცხენის წარმოდგენა, რომელიც ამ განწყობის ნიადაგზე ჩნდება, სრულიად არ იქნება სრული, მრავალი ნიშნის მატარებელი, გარკვეული, მდიდარი გრძნობადი შინაარსის მქონე წარმოდგენა. იგი უფრო მთლიანი, დიფუზიური მდგომარეობა იქნება, რომელშიც მკაფიო შინაარსად განსაკუთრებით ის ნიშანი იქნება წარმოდგენილი, რომელიც ცხენზე ჯდომის, ე. ი. სასურველი ფუნქციის ამოქმედების შესაძლებლობას იძლევა: საკმარისია ბავშვმა ჯოხი დაინახოს, რომ იგი, რამდენადაც ცხენზე ჯდომის ფუნქციის ამოქმედებას ჰყოფს შესაძ-

ლოდ, მისი ერთი ნიშნის (გრძელი, რაზეც შეჯდომა შეიძლება) ასპექტით ცხენად განიცადოს.

ამგვარად, ბავშვის აღქმა და ბავშვის წარმოდგენა დაახლოებით ერთი და იმავე ბუნებისაა. ერთშიც და მეორეშიც სუბიექტურად განსაკუთრებით ის შინაარსია მოცემული, რომელიც ბავშვის აქტუალურ სურვილს შეეფერება. დანარჩენი, რაც ჩვენთვის არსებობს, თამაშის განწყობის მომენტში ბავშვისათვის არ არსებობს. აქედან გასაგები ხდება, თუ რატომღაა, რომ ჯოხი ცხენის წარმოდგენას აღძრავს ბავშვში და ფიცრის პატარა ნაჭერი ბურთისას ან თეფშისას.

ბავშვის სურვილების სიცხოველე, მისი ემოციურობა, ერთი მხრივ, და მისი აღქმისა და წარმოდგენის დიფუზიურობა და სუბიექტურობა, მეორე მხრივ, აი ის გარემოება, რომელიც გასაგებად ხდის ბავშვის ფანტაზიის უზრუნველობას.

ამრიგად, მეორე წლიდან დაწყებული, ბავშვის წარმოდგენები არა მარტო რეპროდუქტული შინაარსის არიან; მნიშვნელობის ცნობიერება ამიერიდან შესაძლებელყოფს ბავშვის პროდუქტიული ფანტაზიის ამოქმედებასაც. მაშასადამე, შემოქმედებითი წარმოსახვის უნარიც, როგორც ეს შ. ბიულერმა დაასაბუთა, იმ მნიშვნელოვან მონაპოვართა შორის უნდა ვიგულისხმოთ, რომლებიც მნიშვნელობის ან აზრის ცნობიერების გაღვიძებასთან არიან დაკავშირებული.

3. არ შეიძლება უყურადღებოდ დავტოვოთ ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი კიდევ, რომელიც ბავშვის ილუზიის თამაშსა და ფანტაზიასთან არის დაკავშირებული. ესაა საკითხი იმის შესახებ, თუ რამდენად რეალურად მიაჩნია ბავშვს თავისი ფანტაზიით შექმნილი სიტუაცია: რამდენად ნამდვილ ცხენად განიცდის თავის ჯოხს, რომელსაც ასეთი გატაცებით „მიაჭენებს“. ერთი სიტყვით, მართლა ნამდვილი ილუზიის ხასიათი აქვს მის თამაშს და თამაშისათვის შექმნილ სიტუაციას, თუ ეს ასე არაა?

არის მთელი რიგი დაკვირვებები, რომელნიც თითქოს პირველი შესაძლებლობის სასარგებლოდ ლაპარაკობენ. შტერნი ფიქრობს, რომ უეჭველად უნდა იყოს საფეხური ბავშვის განვითარების პროცესში, როდესაც ფანტაზიასა და სინამდვილეს შორის მკაფიო განსხვავება არ ჩანს. „ბავშვი **მომენტის არსება** გაცილებით უფრო მეტად, ვიდრე ჩვენ; და ეს მისი გათქვეფა მომენტში მიზეზია იმისა, რომ მას იმდენი მოთხოვნილება არა აქვს, რამდენიც ზრდადასრულებულს, თავისი წარმოდგენები წარსულისა და მომავლის ურთიერთკავშირში მოათავსოს და ამ სახით მათი რეალობის ღირებულება შეამოწმოს. ცნობიერების ამ პრიმიტიული ფორმისათვის რეალურია ის, რაც ინტენსიურად განიცდება; და რეალურად რჩება იგი მანამდე, სანამ განცდა ამ ინტენსიობას ინარჩუნებს. რომ დაუკვირდეთ, როგორი გატაცებით ისმენს ბავშვი ზღაპარს ან რა თავდავიწყებით გვიამბობს რაიმე ფანტასტიკურ ამბავს, რა სერიოზულობით თამაშობს იგი და რა სასოწარკვეთილებაში ვარდება, როდესაც მას ხელს უშლიან, დავრწმუნდებით, რომ ამ შემთხვევაში ან სინამდვილის სრულ ილუზიასთან გვაქვს საქმე და ან მისდამი დაახლოებასთან მაინც.” ამგვარად, შტერნის აზრით, პირველადად არადიფერენცირებული მდგომარეობა უნდა ვიგულისხმოთ, როდესაც ბავშვი სინამდვილესა და ფანტაზიას ერთმანეთისაგან ვერ არჩევს და მათ შორის ქანაობს. ცოტა უფრო გვიან მდგომარეობა იცვლება და ბავშვს თანდათანობით უკვე საკმაოდ დიფერენცირებული რეალობის ცნობიერება უჩნდება. ამ პერიოდში ბავშვი რომ თამაშობს, უკვე იცის, რომ საქმე ილუზიასთან აქვს და არა ნამდვილ რეალობასთან.⁽³⁰⁾

მაგრამ, მეორე მხრივ, ისეთი შემთხვევებიც მოიპოვება, რომელთა მიხედვითაც ძნელია დაიჯერო, რომ ბავშვი თავისი თამაშის დროს მართლა ილუზიის მსხვერპლი ხდებოდე. კ. ბიულერი სამართლიანად შენიშნავს: „ვინაიდან რა გინდ ენერგიულადაც უნდა მოითხოვდეს ბავშვი სხვისგან, რომ მის სათამაშოებს იგივე უწოდონ და ისევე მოექცნენ,

როგორც თვითონ უწოდებს და ექცევა, მას მაინც ძალიან შეეშინდებოდა მის დედოფალას რომ, მაგალითად, ერთბაშად სიარული ან ტირილი დაეწყო; მაშასადამე, სათამაშოს მართლა ის მოძრაობები შეესრულებია, რომელსაც ბავშვი მას მიაწერს ან მას მოსთხოვს”.⁽³¹⁾ როგორ უნდა გადაწყდეს ეს საკითხი?

უნდა ვიგულისხმოთ, განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ამ შემთხვევაში თვითონ ბავშვის დამოკიდებულებას უნდა ჰქონდეს თავისი თამაშისადმი. იცის ბავშვმა, რომ იგი თამაშობს, თუ არა? მაშასადამე, განასხვავებს იგი უკვე თამაშს იმისაგან, რაც თამაშად არ ჩაითვლება, თუ არა?

ჩვეულებრივი დაკვირვება საკმარისია, რათა ამ საკითხს დადებითი პასუხი გაეცეს: როდესაც ბავშვს თამაში უნდა, ხშირად დიდს ან მეორე ბავშვს პირდაპირი წინადადებით მიმართავს: ვითამაშოთო. თამაშის მოთხოვნა იმდენად ჩვეულებრივია უკვე ორი წლის ბავშვისათვისაც კი, რომ იგი თვითონ იჩენს აქტივობას ამ შემთხვევაში. მაშასადამე, სრულიად შეჭველია, რომ ბავშვი არჩევს საზღვარს თამაშსა და სინამდვილეს შორის: მან იცის, როდის იწყება ერთი და როდის თავდება მეორე. იგი წინასწარ ანაწილებს როლებს და იცის, რომ ეს როლებია და არა სინამდვილე.

ციალა (2.8) თამაშობს მეორე ბავშვთან. ვეკითხები: „რას თამაშობ?“ ციალა: „ძინაობას! (ჯუტუს): შენ მამა ხარ და მე დედა, ცისანა ოთარი იყოს, ჩვენი შვილი იყოს“. კოცნის ხელზე ცისანას. მე ვეკითხები: „რად კოცნი ხელზე?“ ციალა: „ვითომ ჩვენი შვილია“.

ციალას თამაშის დროს არ ავიწყდება, რომ ცისანა ნამდვილად მხოლოდ ცისანაა, ხოლო თამაშში „ვითომ“ მისი შვილია. აქ რა თქმა უნდა, არავინ იტყვის, რომ ბავშვი ოცნებასა და სინამდვილეს ურთიერთში ურევდეს, რომ იგი ნამდვილი ილუზიის მსხვერპლად იყოს გამხდარი და ეს ითქმის არა მარტო მესამე წელში გადასულ ბავშვზე, არამედ უფრო პატარაზეც. მართალია, ეს უკანასკნელი მეტყველების შედარებითი უმწეობის გამო ისე მკაფიოდ, როგორც

უფროსი, ამას სიტყვიერად ვერ გამოთქვამს, მაგრამ მთელი მისი ქცევა გვიჩვენებს, რომ სინამდვილისა და ილუზიის თამაშის საზღვრებს არც ისე ურევს ურთიერთში.

ნუთუ არავითარი განსხვავება არ არსებობს ამ მხრივ ბავშვსა და დიდს შორის? ნუთუ ბავშვისა და ზრდადასრულებული ადამიანის დამოკიდებულება ფანტაზიის საშუალებით შექმნილი სახეებისადმი და მათი განცდა ერთნაირია? რასაკვირველია, არა. ბავშვსა და დიდს შორის რომ ამ მხრივ განსხვავება არ ყოფილიყო, მაშინ არც დაისმებოდა ის საკითხი, რომელზეც ახლა გვაქვს ლაპარაკი, სახელდობრ, საკითხი: ურევს ბავშვი სინამდვილისა და თამაშის სახეებს ურთიერთში, თუ არა? ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვი ძალიან ხშირად ისე ეპყრობა თავის დედოფალას, თითქოს იგი ნამდვილი ადამიანი იყოს; თავის ჯოხს, თითქოს იგი ნამდვილი ცხენი იყოს, ჩვენ კი ასე არასოდეს არ ვიქცევით, თუმცა ფანტაზია ჩვენც გვაქვს და ილუზიის თამაში განსაკუთრებით თეატრის თუ კინოს სახით - არც ჩვენთვისაა უცხო.

უეჭველია, თავი და თავი აქ ის განწყობაა, რომელიც ნამდვილისა და წარმოსახულის განცდას უდევს საფუძვლად და თითოეულ მათგანს თავისებურ ელფერს აძლევს. როგორც დავინახეთ, ნამდვილისა და წარმოსახულის განსხვავება ბავშვისთვისაც არსებობს. მაშასადამე, როდესაც იგი თამაშობს და ფანტაზიის სახეებთან აქვს საქმე, მაშინ მას სხვა განწყობა აქვს, ვიდრე მაშინ, როდესაც სინამდვილის სახეებს აღიქვამს. ასეა დიდი ადამიანიც. თუ ვიგულისხმებთ, რაიმე მიზეზის გამო ერთი რომელიმე განწყობა, მაგ., განწყობა არა ნამდვილის ან წარმოსახულის მიმართ, იმდენად მტკიცე შეიქმნა, რომ იგი მეორეს, მის საწინააღმდეგო განწყობას, ადვილად ადგილს არ უთმობს ანდა ერთსა და იმავე დროს მასთან ვერ თავსდება, მაშინ სუბიექტს მხოლოდ ერთი გარკვეული სახის დამოკიდებულება ექნება თავის განცდასთან და მაშასადამე, მეორენაირი დამოკიდებულება ამ უკანასკნელის შინაარსისადმი გამო-

რიცხული იქნება. ავიღოთ კონკრეტული მაგალითი. ვთქვათ, ბავშვი ცხენობანას თამაშობს, მას ხელთ აქვს ჯოხი; თანახმად აქტუალური განწყობისა, მისი განცდები და ქცევა ამ შემთხვევაში ისეთი იქნება, თითქოს იგი თამაშის შესატყვის არეში ცხოვრობდეს: მისი მსოფლიო ამჟამად თამაშის მსოფლიოს წარმოადგენს. სანამ ბავშვი ამ მსოფლიოში გრძნობს თავს, ჯოხს იგი ისე არ მოექცევა, როგორც ჩვეულებრივ ჯოხს, ე. ი. როგორც სინამდვილის მსოფლიოს გარკვეულ ობიექტს, არამედ ისე, როგორც ცხენობანას თამაშის მსოფლიოს ერთ-ერთ ობიექტს შეეფერება, სახელდობრ, როგორც ცხენს. ბავშვისათვის დამახასიათებელი ისაა, რომ იგი ადვილად ვერ ტოვებს თამაშის განწყობას და ვერ ცვლის მას მეორე განწყობით. მაშასადამე, მას არ შეუძლია ჯოხი თამაშის განწყობის ნიადაგზეც აღიქვას, როგორც თამაშის მსოფლიოს ობიექტი და იმავე დროს, სურვილისდა მიხედვით, მეორე განწყობის ნიადაგზეც, როგორც სინამდვილის მსოფლიოს ობიექტი; მას არ შეუძლია სანამ თამაშობს, ჯოხს ჩვეულებრივი სინამდვილის თვალსაზრისითაც შეხედოს. სულ სხვაა ზრდადასრულებული ადამიანი: იგი ადვილად ცვლის განწყობას. უკეთ რომ ვთქვათ, მას ერთი მთავარი განწყობის ნიადაგზე რამდენიმე ნაწილობრივი განწყობა აქვს და მას ხელს არაფერი უშლის ერთიდან, სურვილის მიხედვით, მეორეზე გადავიდეს. ამიტომაც, რომ ერთი და იგივე ობიექტი ადვილად განიცდება ხან ერთისა და ხან მეორე განწყობის ნიადაგზე, იგი ადვილად აღიქმება ხანს ერთისა და ხან მეორე სინამდვილის სფეროს ობიექტად: ჯოხი მისთვის სათამაშო საგანიც არის და იმავე დროს ნამდვილი ჯოხიც.

მიუხედავად განწყობის უძრაობისა, ბავშვს მაინც შეუძლია ერთი განწყობიდან მეორეზე გადასვლა, მაგრამ დამახასიათებელი მისთვის სწორედ ისაა, რომ ამ გადასვლას ყოველთვის იძულებითი ხასიათი აქვს და ნებისმიერ ამ ნაბიჯის გადადგმა მას გაცილებით უფრო უჭირს, ვიდრე დიდს.

საშიკო (2.2). ადის ტახტზე, ეჭიდება მუთაქას და ყვირის: „ათუ. მოდი, ათუ, ნადათ მიდის“. გადააჯდება მუთაქას. „დედა ტუტი (კნუტი) მომეცი“. – „ხვალ ვიყიდი“, დაიჭერს მუთაქის ფუნჯს ხელში: „ჰო თუ“. საშა ჩამოდის თავისი ცხენიდან. ჩაფიქრდება. დედა ეკითხება: „რას აჭმევს ხოლმე ცხენს პაპა?“ – „ბალაქი, კიდევ ლამე ბალაქი, მალტო ბალაქი, მომე ბალაქი“, „ბალახი არ არის“, უპასუხებს დედა. „ალი ჩქალა“, მოუთმენლად ამბობს საშა. დედას არ ესმის. ბოლოს საშა წამოიძახებს. „გაზეთი“. – „გაზეთი უნდა აჭამო ცხენს?“ ეკითხება დედა. „ჰო“, ხევს გაზეთს და თან ამბობს: „ცხენს ქელი უნდა“.

ამ დაკვირვებიდან სრულიად ნათლად ჩანს, რომ ბავშვს გარკვეული თამაშის განწყობა აქვს და ყველაფერს, კერძოდ, გაზეთსაც ამ განწყობის შესაფერისად აღიქვამს: გაზეთს ბალახად ჰგულისხმობს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ყოველგვარი სხვა განწყობა მისთვის სრულიად გამორიცხულია: მან იცის, რომ თამაშის განწყობის გარეშე გაზეთი მხოლოდ გაზეთია, მაგრამ თამაშის განწყობის დროს ამ განწყობაზე გადასვლა, გაზეთის გაზეთად ცნობა მისთვის ადვილი არ არის. როდესაც დედას მისი არ ესმის, როდესაც დედის ქცევა თამაშის სიტუაციას არ ეთანხმება, გაზეთს ბალახად არ სცნობს. ეს გარემოება ბავშვის თამაშის განწყობას არღვევს და იგი იძულებული ხდება ჩვეულებრივი სინამდვილის განწყობაზე გადავიდეს: მოუთმენლად და ერთგვარი აღელვებით გაზეთს გაზეთად სცნობს.

ერთი დაკვირვება კიდევ, რომელიც პირველზე არა ნაკლებ ასაბუთებს ამ მოსაზრებას:

პატული 3.01. მიუტანებენ ჯოხს, რომლითაც გუშინ ცხენობანას თამაშობდა. იცნობს ჯოხს და სიხარულით ხელახლა იწყებს თამაშს. ანტონი (14 წლის ვაჟი) მიწაზე წევს. პატული მიირბენს მასთან და აშინებს - „ცხენი გეჩემა ახლა, გეჩემა“. ჩამოხტება და ჯოხს თვითონ ჰკიდებს ხელს და ცხვირთან მიუტანს: უნდა რამენაირად შეაშინოს: „გიკენს, გიკენს, გიკენს“, ბოლოს, რომ ვერას გახდება, ანტონს ვერ

შეაშინებს, იღებს ჯოხს და თავზე მსუბუქად სცემს, თითონ კი სიცილს იწყებს.

მამ პირველი, რაც განსაკუთრებით დამახასიათებელია ბავშვისათვის, ეს მისი განწყობის დაუნაწევრებლობაა, მისი სიტლანქე და უძრაობაა. ესაა მიზეზი, რომ ბავშვში ერთი აქტუალური განწყობა მეორეს გამორიცხავს და ნებისმიერ ერთი განწყობიდან მეორეზე გადასვლა ძნელი ხდება. მისთვის, რომ ეს გადასვლა მოხდეს, საჭიროა რაიმე გარემოების აქტუალური განწყობისადმი ტლანქი შეუფერებლობის გამო ეს უკანასკნელი დაირღვეს და ამგვარად მეორეს დაუთმოს ადგილი.

მეორე, რაც ახლა უნდა აღინიშნოს, ეს ისაა, რომ ბავშვში თამაშის განწყობაა დომინანტური, ხოლო დიდში სერიოზული საქმიანობისა და ობიექტურად მოცემული სინამდვილისადმი. ეს ასეც უნდა იყოს: ზრდადასრულებული ადამიანის ფსიქოფიზიკური ფუნქციების მოქმედებას ის აქტუალური ამოცანები იწვევენ, რომელნიც ადამიანის გარემოს პირობებში იბადებიან და რომელთა გადაჭრაც მხოლოდ ამ უკანასკნელთა ანგარიშის გაწევით შეიძლება მოხერხდეს. ბავშვზე ეს არ ითქმის. როგორც ბავშვის გარემოს ანალიზიდან ვიცით, ასეთ ამოცანებთან მას ჯერ კიდევ არა აქვს საქმე, თუ მხედველობაში არ მივიღებთ იმ მარტივი საქმიანობის ელემენტებს, რომლებიც ბავშვის ქცევის შემადგენლობაში პირველად ახლა ჩნდება. მაგრამ, რამდენადაც იგი თავისი განვითარების ყოველ საფეხურზე განსაზღვრული ფსიქოფიზიკური ფუნქციების მატარებელია და ამ უკანასკნელთ ყოველთვის ამოქმედება ესაჭიროებათ, მათი აქტუალიზაციის სარბიელად მხოლოდ თამაშის სფერო ხდება. ამიტომ გასაგებია, რომ თამაშის განწყობას ბავშვის ორგანიზმში აქტუალიზაციის შეუდარებლად მეტი მზაობა უნდა ახასიათებდეს, ვიდრე სინამდვილის მიმართ განწყობას, მაშინ როდესაც დიდის ფსიქოფიზიკურ ორგანიზმში უფრო საწინააღმდეგოს აქვს ადგილი.

ამიტომ, რომ დიდ ადამიანს სინამდვილის განწყობა თამაშის პროცესშიც იმდენად აქტუალური აქვს, რომ თითქმის ყოველთვის მისი გავლენის ქვეშ იმყოფება: იგი, ასე ვთქვათ, კვალ და კვალ სდევს თამაშის განწყობის ნიადაგზე წამოჭრილ განცდებს და არ აძლევს მას შესაძლებლობას ფანტაზიის პროდუქტი სინამდვილის სახეებში აურიოს. სულ სხვაა ბავშვი. მასში თამაშის განწყობაა დომინანტური. რასაკვირველია, ეს გარემოება არ გამორიცხავს შესაძლებლობას, რომ იგი სინამდვილის განწყობაზეც გადავიდეს. მაგრამ, როგორც დავინახეთ, ეს იოლი არაა მისთვის, როგორც ზრდადასრულებული ადამიანისათვის: იმისათვის, რომ ეს მოხდეს, რაიმე ტლანქ შეუთანხმებლობას უნდა ჰქონდეს ადგილი და მაშინ ბავშვში კვლავ სინამდვილის განწყობა იღვიძებს და ახლა იგი ყველაფერს მისი თვალთ ხედავს. მანამდე კი სინამდვილის თვალსაზრისი მისთვის არ არსებობდა და მაშასადამე, არც შეიძლება დაისვას საკითხი, სინამდვილედ თვლის იგი თამაშის ფანტაზიის პროდუქტებს, თუ არა. არ შეიძლება დაისვას ეს საკითხი მიტომ, რომ იგი გულისხმობს, თითქმის ბავშვს თამაშის მომენტში სინამდვილის განწყობაც აქტუალური ჰქონდეს. სამაგიეროდ, როგორც კი გაუჩნდება ზემოაღნიშნული მიზეზების გამო სინამდვილის განწყობა, იგი არასდროს ფანტაზიის პროდუქტს სინამდვილის მოვლენებში არ ურევს.

ამის მიხედვით, ადვილი გასაგები ხდება, თუ რატომ გაუკვირდებოდა ბავშვს, რომ მის დედოფალას ერთბაშად მართლა ლაპარაკი დაეწყო. უეჭველია, ეს მოვლენა, როგორც შეუფერებელი თამაშის განწყობისათვის, ამ უკანასკნელს ტლანქად დაარღვევდა და ბავშვში სინამდვილის განწყობა გაიღვიძებდა.

დასასრულ, არის თუ არა საფეხური ბავშვის განვითარების პროცესში, როდესაც მას ილუზიის თამაშში განწყობა ეკარგება და ნამდვილი ილუზიის მსხვერპლი ხდება? ჩვენ ვიცით, რა არის ილუზიის თამაშის ცნებისათვის არსებითი.

ეს ის მნიშვნელობის ან აზრის ცნობიერებაა, რომელიც რაიმე მოტორული ან სენსორული მოცემულობის იქეთ იგულისხმება. მაშასადამე, ილუზიის თამაშის ცნება აუცილებლად გულისხმობს, რომ ბავშვის თამაშის მოძრაობებს ისე, როგორც იმ ნივთიერ ელემენტებსაც, რომელნიც სათამაშოთა სახით თამაშის პროცესში მონაწილეობენ, სიმბოლური მნიშვნელობა ჰქონდეთ და მათი საშუალებით რაიმე გამოიხატებოდეს. რა წამს, მაგ., ჯოხი ბავშვს ნამდვილ ცხენად მოეჩვენება და თავისი რბენა ცხენის ნამდვილ ჭენებად, მოცემული მოძრაობები და ნივთები ამით უკვე ნამდვილ სინამდვილედ იქცევიან და არა ისეთ რამედ, რის იქითაც რაღაც სხვა იგულისხმება და რაც ამიტომ ილუზიის თამაშს ხდის შესაძლოდ. ამგვარად, თვით ცნება ილუზიის თამაშისა უარყოფს იმ აზრს, თითქოს ოდესმე ამ თამაშის განვითარების რომელიმე საფეხურზე შესაძლებელი იყოს, ბავშვი სრულ ილუზიას ეძლეოდეს და მაშასადამე, სრულიად ივიწყებდეს, რომ იგი თამაშობს.⁽³²⁾

მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, რომ ჩვენი პერიოდი მხოლოდ დასაწყისი ფაზისია ბავშვის აზრმდებელობის ფუნქციის განვითარების პროცესში. ამიტომ თავისთავად იგულისხმება, მისი სრული მომწიფებულობისა და სათანადო გამოკვეთილობის შესახებ ლაპარაკი ჯერ კიდევ ნაადრევად უნდა ჩაითვალოს. უეჭველად, ხშირი უნდა იყოს შემთხვევა, როდესაც ბავშვი აზრისა და გრძნობადი მოცემულობის საზღვრებს მკაფიოდ ვერ ატარებს და ორივე ეს სფერო ურთიერთში ერევა: დიფუზიურობა და დიფერენციაციის მოკლებულობა აქაც დამახასიათებელია მისთვის. ამიტომ შესაძლებელია, მაგალითად, ცხენობანას მოძრაობებს იმეორებდეს, მაგრამ ეს ნამდვილად ილუზიის თამაშში კი არ იყოს მისთვის, არამედ იმპულსური მოძრაობები, რომელნიც მას თავისთავად აინტერესებს და რომელთაც იგი წაბაძვით ასრულებს. ასეთი აღრევის შემთხვევები განსაკუთრებით ჩვენი პერიოდის პირველ წელშია შესაძლებელი და არავითარ შემთხვევაში არ შეიძლება ითქვას, რომ

ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის სწორედ ეს აღრევა უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად.

IX. ჭვრეტის ინტერესი

1. ორი-სამი წლის ბავშვის დაკვირვების დროს შეუძლებელია ყურადღება არ მივაქციოთ, როგორი გატაცებით ისმენს ის პატარა ამბებს, ლექსებს ან ზოგჯერ ზღაპრებსაც, რომელთაც მათ დიდი მოუთხრობს; როგორი ინტერესით ათვალიერებს სურათებს, რომელიც მას ხელში ჩაუვარდება ან რომელსაც მას უხატავენ. შეიძლება ითქვას, რომ მისი ქცევის ინვენტარში არაფერს ისე დიდი ადგილი არა აქვს დათმობილი, გარდა მეტყველებისა, როგორიც ქცევის ამ ფორმას (ცხრილი 22).

რასთან გვაქვს ამ შემთხვევაში საქმე? ბავშვი გატაცებით ისმენს და დაუშრეტელი ინტერესით ჭვრეტს; მაშასადამე, იგი გარე გამღიზიანებელთა ზემოქმედებისაკენაა მიმართული და, უწინარეს ყოვლისა, მათი ზედმიწევნით აღქმით არის გატაცებული. როგორც ჩანს, ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით ინტენსიურად თვალისა და ყურის ფუნქციები მოქმედებენ. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ აღქმულობით მუშაობაში სხვა ორგანოებიც არ იყვნენ ჩათრეულნი. ობიექტური სინამდვილე, რომელიც ბავშვის ცნობიერებას გარედან ეძლევა, მისთვის ჯერ კიდევ მრავალი უცნობი შესაძლებლობის წყაროს წარმოადგენს და როგორც ჩანს, ჩვენი პერიოდის ერთ-ერთს უპირველეს ამოცანას რეცეპტორული ფუნქციების დახმარებით მისი დაუფლება შეადგენს.

აღქმის ინტენსიური განვითარება ჯერ კიდევ პირველი პერიოდის ერთ-ერთ უმთავრეს საქმეს წარმოადგენს. ჩვენ ვიცით, თუ როგორი გატაცებით იწყებს ბავშვი - განსაკუთრებით მესამე თვიდან თავისი რეცეპტორების საშუალებით გარედან მოცემული ობიექტური სინამდვილის პერცეფციას. იბადება საკითხი, არის მეორე პერიოდში რაიმე

ახალი მომენტი ბავშვის რეცეპტორული ორგანოების მოქმედებაში? თუ აქ პირველი პერიოდის რეცეპტორული პროცესების უბრალო გაძლიერებასთან გვაქვს საქმე?

სანიმუშოდ ავიღოთ მხედველობა. იმ მასალების მიხედვით, რომელიც უკანასკნელ ხანებში გროვდება, თანდათანობით ირკვევა, რომ ადამიანის რეცეპტორული ორგანოები, კერძოდ თვალი, როგორც ფიზიკური ორგანო, ძლიერ ადრე უნდა ამთავრებდეს თავისი განვითარების პროცესს.⁽³³⁾

ე.წ. ჭვრეტის ხანა რომელიც განსაკუთრებით მეორე-მესამე თვიდან იწყება, თვალის, როგორც ფიზიოლოგიური ორგანოს, ფუნქციონალური განვითარების მიზანს ემსახურება. დამახასიათებელია, რომ ჭვრეტის ინტერესი, როგორც ასეთი, მხოლოდ სამიოდე თვე გრძელდება. ამის შემდეგ ტაცების ხანა იწყება და მხედველობა დამოუკიდებელ მნიშვნელობას ჰკარგავს. მიუხედავად ამისა როგორც ახლა ვხედავთ, ეს ინტერესი ხელმეორედ იღვიძებს. ეს ფაქტი გვაფიქრებინებს, რომ მხედველობის ფუნქციის განვითარების ერთი ხანა პირველ პერიოდში დასრულდა და ჭვრეტის ინტერესის ხელახლა გაღვიძება ამ ფუნქციის რომელიმე მეორე მხარის განვითარებას უნდა ემსახურობდეს.

2. რა დროიდან იწყება ბავშვს ხელახალი ინტერესი მხედველობისადმი და რა არის, რაც ამ ინტერესს იწვევს? ამ საკითხის გადასაწყვეტად ამჟამად ექსპერიმენტული მასალა მოიპოვება, რომელიც ჰეცერს ეკუთვნის და უნდა ითქვას, ჩვენს მოსაზრებას მხედველობის ფუნქციის ახალი მხარის განვითარების დაწესების შესახებ კარგად ეთანხმება.⁽³⁴⁾

ცდისპირებს (0.9-დან 1.6-მდე, ათ-ათს თითო ასაკში) ეძლევათ ხელში მუყაოს ფურცელი, რომელსაც ორივე მხარეზე სხვადასხვა ფერის უაზრო ნახატები აქვს დაკრული. ეს ფურცელი შესაძლებლობას აძლევს ბავშვს, როგორც ურჩევნია. ისე მოეპყროს მას: ხელით შეეხოს, სცადოს ფერა-

დი ნახატების მოგლეჯა ანდა, თუ უნდა, დააკვირდეს მათ. იმის მიხედვით, თუ როგორ მოექცევა, შესაძლებლობა გვეძლევა გავარკვიოთ, რისი ინტერესი ჭარბობს მასში - შეხების, ტაცების, თუ მხედველობითი ჭვრეტისა. ვთქვათ, ბავშვი ყურადღებით ათვალიერებს ფურცელს. მაშ მას ჭვრეტა აინტერესებს. მაგრამ რისი ჭვრეტა? რა იწვევს მის ინტერესს, ფერი თუ სხვა რამ? ამის გამოსარკვევად ბავშვს მეორედ უბრალო ფურცელი (რუხი მუყაოს ფურცელი) ეძლევა. თუ ამანაც იგივე რეაქცია გამოიწვია, რაც პირველმა, მაშინ ცხადია, რომ ფერი აქ არაფერ შუაშია, რომ ბავშვის ინტერესს ფერი კი არა, სხვა რაღაც უნდა იწვევდეს.

ვნახოთ, როგორ ექცევა სხვადასხვა ხნის ბავშვი მიწოდებულ მუყაოს ფურცლებს.

0.9-ის ბავშვი. ეძლევა ჯერ ფერადი ფურცელი, ბავშვს ორივე ხელში უჭირავს ფურცელი. ზერელედ გადაავლებს მას თვალს. აბრუნებს, ხელით ეხება მას, მარჯვენა ხელს სცემს მასზე, ეხება თითოეულ ნახატს, პირში იდებს ფურცელს ერთი ყურით, მაღლა სწევს მას, ატრიალებს აქეთ-იქით, ხელახლა პირში იდებს, ხელს ურტყამს ზედ, ხელახლა პირში იდებს.

მეორე ფურცელი, უფერადო. ბავშვი ზის საწოლში, იდებს ფურცელს, აბრუნებს მას, ათვალიერებს ხელში. აქეთ-იქით ამოძრავებს, ურტყამს ზედ მარჯვენას, თამაშობს მით, იდებს ერთი ყურით პირში, ურტყამს ზედ ხელს.

აქედან ნათლად ჩანს, რომ არც ფერადი ფურცელი და არც რუხი ბავშვის ჭვრეტის ინტერესს არ აღძრავს: როგორც ეტყობა, ბავშვი ჯერ კიდევ იმ ხანაშია, რომელიც ე. წ. ტაცების ხანის გაგრძელებას და შემდეგ გართულებას (ექსპერიმენტული თამაში) წარმოადგენს.

1.4. წყნარად უჭირავს ფერადი ფურცელი ხელში, ათვალიერებს მას 40 წამი, ხელით ეხება ფიგურებს, მერე ხელახლა ათვალიერებს მათ და შემდეგ ისევ ხელით ეხება (რუხი მუყაოს ფურცელი). ათამაშებს მას ისე, რომ არ ათვალიერებს...

როგორც ეტყობა, 1.4-ის ბავშვის დამოკიდებულება მიწოდებული გამდიზიანებლისადმი არსებითად იცვლება: ბავშვი, უწინარეს ყოვლისა, თავისი მხედველობითი დაკვირვების საგნად აქცევს ფერად ფიგურებიან ფურცელს, ხოლო რუხს ძველებურად უყურადღებოდ ეპყრობა. როგორ ხდება ეს გარდატეხა, როდის იღვიძებს ჭვრეტითი ინტერესი ხელახლა ბავშვში?

როგორც 25-ე ცხრილიდან ჩანს, 9 თვის ბავშვს მხოლოდ იშვიათ შემთხვევაში აინტერესებს მიწოდებული მასალის მხედველობითი თვისებები (20%) და იგი მას მხოლოდ ხელში სათამაშოდ იყენებს. სამაგიეროდ, მეორე წელში გადადგომისას მხედველობითი ინტერესი ბავშვების 60%-ს უჩნდება; შემდეგ იგი ვითარდება და 1.3-ის ყველა შემოწმებული ბავშვი (100%) მიწოდებულ მუყაოს ფურცელს მხოლოდ მხედველობითი დაკვირვების საგნად აქცევს.

ცხრილი 25

ხნოვანება	უმთავრესად ხელით ეხება	უმთავრესად თვალით აკვირდება	ჯამი
1.9-1.0	80	20	100
1.0-1.3	40	60	100
1.3-1.6	-	100	100

ამგვარად, ბავშვის მხედველობითი ინტერესის ხელახალი გამოღვიძების მომენტად მეორე წლის დასაწყისი უნდა ვიგულისხმოთ, მაგრამ რას აქცევს ბავშვი აქ ყურადღებას? ისევ იმას, რაც პირველი წლის მიმდინარეობაში აინტერესებდა, თუ სხვას რასმე? ცდებიდან გამოირკვა, რომ დაკვირვების საგნად ბავშვი მხოლოდ ფერადფიგურებიან ფურცელს აქცევს, მაშინ როდესაც რუხ ფურცელს ისევ ძველებურად ეპყრობა, ე. ი. ხელში ათამაშებს. რით განსხვავდება ფერადი ფიგურებიანი ფურცელი რუხი ფურცლისა-

გან? უეჭველია, არა იმით, რომ ერთს ფერი აქვს, ხოლო მეორეს არა, ვინაიდან რუხიც ხომ ერთგვარი მხედველობითი თვისობრიობაა და ბავშვის ინტერესს რომ მარტო ფერი იწვევდეს, როგორც ასეთი, მაშინ რუხსაც იგივე რეაქცია უნდა გამოეწვია. ეს რომ ასეა, იქიდანაც ჩანს, რომ ბავშვის რეაქცია იგივე რჩება, რუხი ფურცლის ნაცვლად რომ რაიმე ერთფეროვანი ფურცელი, მაგალითად, წითელი ან ყვითელი მიაწოდო.

როგორც ეტყობა, ჩვენი პერიოდის ბავშვს თვითონ ფერი, როგორც ასეთი, აღარ აინტერესებს, მაშინ როდესაც პირველი წლის განმავლობაში სწორედ წმინდა მხედველობითი ფუნქცია შეადგენდა ბავშვის ჭვრეტის მთავარ ინტერესს.

მაგრამ მაინც რაა რაც ახლა ბავშვის ყურადღებას იწვევს? ფერადფიგურებიანი მუყაოს ფურცლისათვის ისაა დამახასიათებელი, რომ იგი სხვადასხვა ფერების და სხვადასხვა ფორმის ფიგურებს შეიცავს, მაშინ როდესაც მეორე გამღიზიანებელს ყოველმხრივ ერთფეროვნება ახასიათებს. ეს გარემოება შესაძლებლობას ქმნის, როგორც ფიქრობს ჰეცერი, ბავშვმა ფერთა და ფორმათა ურთიერთმომართებას (Relation) მიაპყროს ყურადღება: სხვა მხრივ განსხვავება მათ შორის არ არის.

მაშასადამე, მეორე წლიდან დაწყებული სინამდვილე ხელახლა იტაცებს ბავშვის თვალს. მაგრამ მაშინ, როდესაც პირველი წლის განმავლობაში თვითონ მხედველობითი თვისობრიობები ფერი და სინათლე წარმოადგენენ ბავშვის ყურადღების საგანს, ახლა, მეორე წლიდან დაწყებული, მდგომარეობა იცვლება და ბავშვს ოპტიკურ თვისობრიობების ნაცვლად მათი **ურთიერთ მიმართება** იტაცებს. უეჭველია, ამ შემთხვევაში მხედველობის, როგორც ფიზიკური ორგანოს, შემდეგ განვითარებასთან აღარ გვაქვს საქმე: აქ ბავშვის წინაშე არა მხედველობის თვისობრიობათა სწორი აღქმის ამოცანა დგას, არამედ მათი მიმართების. ეს უკანასკნელი კი იმდენად თვითონ თვალის განვი-

თარების დონეზე არ არის დამოკიდებული, რამდენადაც ერთგვარ ინტელექტუალურ ფუნქციაზე, რომელიც ფიზიკურ ორგანოს მუშაობას არა მარტო თან ერთვის, არამედ წარმართავს კიდეც.

ამგვარად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ჭვრეტას, რომელიც მეორე წლიდან ხელახლა იჩენს თავს ბავშვის დამოკიდებულებაში ობიექტური სინამდვილის მიმართ, უმთავრესად მხედველობასთან დაკავშირებული ინტელექტუალური ფუნქციების მოქმედება უდევს საფუძვლად. ეს გარემოება ძალიან მალე კიდეც უფრო გარკვეულ სახესღებულობს.

საქმე ისაა, რომ მოცემულ ოპტიკურ თვისობრიობათა სიჭრელე და მათი ურთიერთმიმართება ჯერ მხოლოდ იმდენად და იმ სახით აინტერესებს ბავშვს, რამდენადაც და რა სახითაც ყველაფერი ეს უშუალოდაა მოცემული. ამ მოცემულობის ფარგლებს ბავშვი აქ ჯერ კიდეც ვერ სცილდება: აზრი და მნიშვნელობა ჯერ კიდეც არ არსებობს მისთვის.

ინტელექტუალური ფუნქციების შემდეგ განვითარებათა სიჭრელე და მათი ურთიერთმიმართება ჯერ მხოლოდ იმდენად და იმ სახით აინტერესებს ბავშვს, რამდენადაც და რა სახითაც ყველაფერი ეს უშუალოდაა მოცემული. ამ მოცემულობის ფარგლებს ბავშვი აქ ჯერ კიდეც ვერ სცილდება: აზრი და მნიშვნელობა ჯერ კიდეც არ არსებობს მისთვის. ინტელექტუალური ფუნქციების შემდეგ განვითარებას, უეჭველია, პირველსავე რიგში ამ მდგომარეობის შეცვლა უნდა მოჰყვეს თან და მართლაც, ძალიან მალე ეს ცვლილება განსაკუთრებით მკაფიოდ ერთ დამახასიათებელ ფაქტში იჩენს თავს: ჩვენი პერიოდის ბავშვს არაჩვეულებრივ ძლიერი ინტერესი უჩნდება სურათების თვალყურებისა. იგი წამდაუწუმ სურათებიან წიგნს ფურცლავს და იმდენად ხანგრძლივად ჩერდება მასზე, რომ, ეჭვი არაა, ამით ერთ-ერთ თავის დიდ ინტერესს იკმაყოფილებს. უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ბავშვს სურათი თავისი შინაარსით იტაცებს, ე. ი. იმით, რის გამოხატულებასაც ის წარმოად-

გენს. სურათის თვალიერების ფაქტი უეჭველყოფს, რომ ბავშვს მხოლოდ ფენომენალური მოცემულობა როდი აინტერესებს, არამედ, განსაკუთრებით, ისიც, რასაც ეს უკანასკნელი **გამოხატავს**, რაც მის **მნიშვნელობას** შეადგენს.

ამრიგად, აზრის ცნობიერების გავლენა ბავშვის რეცეპტორული ფუნქციების მუშაობაშიც იჩენს თავს: ბავშვის ყურადღების მიპყრობას სწორედ ის იწვევს, რასაც მხოლოდ თავისი მნიშვნელობით აქვს ფასი, სახელდობრ, სურათი, რომელიც, როგორც ცნობილია, სრულიად მოკლებულია ყოველგვარ ინტერესს იმისთვის, ვისაც ამ მნიშვნელობის დანახვა არ შეუძლია, მაგ., ცხოველისათვის.

იბადება საკითხი, რა დროიდან უჩნდება ბავშვს სურათის ცნობა, მისი მნიშვნელობის დანახვის უნარი?

3. ამ საკითხის გამორკვევის მიზნით, ჰეცერმა ბავშვს ორი განსხვავებული მუყაოს ფურცელი მიაწოდა ერთი მეორის შემდეგ (1.0-2.0): ერთი სურათიანი იყო (ქალის ან ფინჯანის სურათი), ხოლო მეორე იმავე სურათის ცალკე ურთიერთში არეულ ნაწილებს შეიცავდა და მაშასადამე, უაზრო ნახატს წარმოადგენდა. სურათი ბავშვს ხელში ეძლეოდა და ყველა რეაქცია, რომლებსაც იგი ერთი წუთის განმავლობაში იძლეოდა, ოქმში იწერებოდა. ცდა დასრულებულად ითვლებოდა, თუ ბავშვი თვითონ დაასახელებდა სურათს, თუ არა და ექსპერიმენტატორი თვითონ ჰკითხავდა: „რა არის ეს?“ იმ შემთხვევაში, როდესაც ბავშვი სწორე პასუხს იძლეოდა, ამოცანა გადაწყვეტილად ითვლებოდა, ე. ი. იგულისხმებოდა, რომ ბავშვს სურათის მნიშვნელობა ესმოდა.

აღმოჩნდა, რომ ბავშვები სრულიად განსხვავებულ რეაქციებს იძლევიან იმის მიხედვით, ესმით მათ, რომ სურათზე რაღაც არის დახატული, რომ იგი რაღაცას ნიშნავს, თუ არა. როდესაც ბავშვს სურათის მნიშვნელობის გაგების უნარი არა აქვს, იგი ორივე ფურცელს ერთნაირად ეპყრობა: მისთვის აზრიანსა და უაზროს შორის არავითარი განსხვავება არ არსებობს იმიტომ, რომ აზრის მან ჯერ კიდევ

არაფერი იცის. მაგრამ არის მეორე ტიპის რეაქციებიც: აზრიან ფურცელს ბავშვი გაცილებით უფრო დიდხანს ათვალიერებს, ვიდრე უაზროს; როდესაც ორივე ფურცელს ერთდროულად აწოდებ, იგი უპირატესობას აზრიან ფურცელს აძლევს; ზოგიერთ შემთხვევაში იგი ან თვითონ სპონტანურად ასახელებს სურათს და ან ექსპერიმენტატორის შეკითხვის შემდეგ. ამ ცდების მიხედვით ჩანს, რომ სურათის ცნობას დაახლოებით წელიწადნახევარზე ადრე ძალიან მცირე პროცენტი ახერხებს (ცხრილი 26). სამაგიეროდ, ორწლიანებისათვის ეს საქმე არავითარ სიძნელეს არ წარმოადგენს.

ცხრილი 26

ხნოვანება	ვერ იცნეს	იცნეს	ჯამი
1.3-1.5	90	10	100
1.6-1.8	60	40	100
1.9-1.11	20	80	100

მაგრამ სურათის მნიშვნელობა ბევრნაირია: სურათი რაიმე საგანს გამოხატავს, რაიმე მოქმედებას და დამოკიდებულებას საგანთა ან მოქმედებათა შორის. იბადება საკითხი: ყველაფერს ამას ერთდროულად წვდება ბავშვი, თუ ამ მხრივ მისი განვითარება განსაზღვრული თანმიმდევრობით წარმოებს? ბინესა და განსაკუთრებით შტერნის გამოკვლევათა მიხედვით, შეიძლება გამორკვეულად ჩაითვალოს, რომ სურათის მნიშვნელობის გაგებაში ბავშვი რამდენიმე ცალკე საფეხურს გადის.⁽³⁵⁾

ა) როდესაც ბავშვი სურათს იღებს ხელში, მისი ყურადღება, უწინარეს ყოვლისა, ცალკე საგნებისაკენ მიიმართება, რომელიც იქაა დახატული. მას მხოლოდ მათი ცნობა აინტერესებს და მისთვის სურათის მთელი მნიშვნელობა ამით ამოიწურება:

2.8 ქალი. ბავშვი ჩემთან შემოდის ოთახში. დავუწყე საუბარი. ამ დროს მისთვის შეუმჩნევლად მაგიდაზე სურათებიანი წიგნი გავშალე. დაინახა თუ არა, დაიწყო სიცილი. მოკიდა ხელი წიგნს: „აი, პეპელა“, ამბობს ყდაზე დართული სურათის შესახებ. „აი, წითელი პეპელა. აი, კიდევ პეპელა და წიწილაი. სულ პეპელა და პეპელა. ის ბეკეკა არის (ბაყაყი იყო დახატული)... აი, კიდევ პეპელაი. ის დალალია (ბოლოკის შესახებ ამბობს). ბაყაყის სურათს ვერ ხედავს: „ბეკეკა სად არის? გიჟმა ქალმა შეჭამა?...“ უი ჩიტი – აი... „პეპელა ეს არ არის“. გარბის და დედას აჩვენებს სურათს: „აი პეპელა. აი ტრედი“.

მეორე ბავშვი: „ეს მამალი. ეს პამიდორი... უი ვაშლი. ისევ ვაშლები. მე წითელი ვაშლი მინდა“.

როგორც ამ მაგალითებიდან ჩანს, ბავშვი მხოლოდ ცალკე საგნების სურათის ცნობას ცდილობს, თუმცა აღსანიშნავია, რომ შეუცდომლად ხშირად ამასაც ვერ ახერხებს; ყოველ შემთხვევაში, უეჭველია, რომ მნიშვნელობის ცნობიერება, საზოგადოდ, მას უკვე საკმაოდ აქვს განვითარებული, ოღონდ მხოლოდ იმდენად, რამდენადაც ასეთ მნიშვნელობად ცალკე საგნები შეიძლება იგულისხმებოდეს. აღსანიშნავია, რომ ხშირად ბავშვი თავის დამოკიდებულებასაც გამოსთქვამს იმ საგნებისადმი, რომელთა სურათსაც ხედავს: „მე წითელი ვაშლი მინდა“, ამბობს ბავშვი ვაშლის სურათის დანახვაზე. ნაგულისხმევ შინაარსს ზოგჯერ ისეთივე რეაქციის გამოწვევა შეუძლია, როგორისაც ნამდვილად მოცემულს: უეჭველია, სურათისა და უშუალოდ მოცემული ცნობიერების დიფერენციაცია ჯერ კიდევ არ აქვს მას საბოლოოდ ჩამოყალიბებული. ბავშვის განვითარების ამ ხანას შტერნი **სუბსტანციის ხანას** უწოდებს. იგი პირველი, ყველაზე უფრო მარტივი ფორმაა სურათის მნიშვნელობის წვდომისა და ჩვეულებრივ, უკვე ორი წლის ბავშვთა უმრავლესობისათვისაა დამახასიათებელი.

ბ) შემდეგი ნაბიჯი სურათის ახალი მნიშვნელობის წვდომის შესაძლებლობას აძლევს ბავშვს. მართალია,

მოქმედების დანახვა, რომელიც სურათშია გამოყვანილი, ზოგჯერ წინა პერიოდის დროსაც შეუძლია მას, მაგრამ ამას ჯერ მხოლოდ შემთხვევითი ხასიათი აქვს და ბავშვისთვის სრულიად არაა დამახასიათებელი. მალე, ზოგჯერ ადრე და ზოგჯერ შედარებით უფრო გვიან ერთგვარი თვალსაჩინო ცვლილება ხდება ბავშვში: ახლა იგი თავისი ყურადღების მთავარ საგნად დახატულ ობიექტებთან დაკავშირებულ **მოქმედებებს** აქცევს; ხოლო რაც შეეხება თვით საგნების უბრალო დასახელებას, ე. ი. იმას, რაც პირველი პერიოდის მთავარ ამოცანას შეადგენდა, ახლა ეს გაცილებით ნაკლებ აინტერესებს მას.

ეთერი (2.6). სურათებს ათვალიერებს: კაცი... ცქენი... კუდიც ალი. ეს ტირის, ეს კოცნის... აი ძაღლი... ეთიკო ლო ზის სკამზე... აი ფისოს ბიწი... ვისი ფისოა? ამისი... ბიწის... ამან სასინა ფისო... ქალს უწილამს... აი ქალი ალ სეესინა... აი ტილის... კოცნის... ბიწი... აი ალ ტილის... წკუანათ ალი... დედა კაკას მოუტანს...

ქ. (3.0). ხედავს სურათს მაგიდაზე. თვითონ იღებს ხელში და იწყებს სურათის აღწერას: ეს ევა, ეს მე ვარ... მე ქუდი მახულავს, იმიტომ ლო მე გოგო ალა ვალ... ეს კი გოგოა (მაშ ყურადღებას აქცევს, რომ სურათზე ბავშვს ქუდი არ ახურავს)... ეს წაქცეულა... ეს ქალი ლო უბელავს ისაა... ხელი პილთან მიიტანა (მტირალზე)... ეს ჩუმად ალი. ეს გახა ჯობით დადის.

ამ მეორე პერიოდს შტერნი **მოქმედების (აქციის)** ხანას უწოდებს. მაგრამ აქაც, ისე როგორც პირველ პერიოდშიც, ბავშვი მხოლოდ ცალკე ერთეულთა საგნებსა და მათ ერთეულ მდგომარეობას ასახელებს. იმ აზრის წვდომა, რომელიც ამ ერთეული მომენტების მთლიანს უდევს საფუძვლად, მას ჯერ კიდევ არ შეუძლია.

ეს უკვე მესამე პერიოდის შინაარსს შეადგენს, მესამე პერიოდისას, რომელსაც შტერნი **რელაციის** (მიმართების) ხანას უწოდებს და მართლაც, ბავშვის გულისყური ახლა საგანთა და მოქმედებათა მიმართებისაკენაა მიპყრობილი:

იგი ეძებს მიზეზობრივ კავშირს მათ შორის, მათ მიზანს, მათ დამოკიდებულებას დროსა და სივრცეში, საზოგადოდ, მათ ურთიერთმიმართებას. შტერნის ბავშვი ოთხი წლისაა, როდესაც იგი უკვე ამ თვალსაზრისით იწყებს სურათის აღწერას.

ქალი 3.6 აღწერს სურათს: „რა ლამაზად გაშლილა ჩვენი ყვავილები“, „აი ყვავილები, პატარა ბიჭი ასხამს წყალს. მერე როგორ გამოსულა ყვავილები. მერე პატარა ბავშვს ვედრო აქვს... (ამ დროს ბავშვის ყურადღებას ბარომეტრი იპყრობს): „მამიდა, ეს... რისთვის არის? შეხე, როგორ დაკეტილია კარები. ამ ბავშვმა დაკეტა. შეხე, შეხე! „თოვლი არ მოსულაო და ყვავილებიაო“, პატარა ბაღანამ თქვა. ეს ამას ეკითხება: შენ რატომ არ კითხულობო (მიუთითებს ხის ძირში მჯდომ ქალზე)... ეს ხეა, ხე, კიდევ ხე, ხის ძირში ქალია და პატარა ბიჭი ყავს ხელში“...

(...სურათი: „ჯუ-ჯუ ჯუ-ჯუ წიწილებო“): თვითონ იწყებს ლაპარაკს: „დედა, უყურე ჭუჭულები. აი ქათამი, კი, პაწია შვილები, წიწილები; არ იცი შენ, ბებიას ყავს ასეთი (უცქერის)... კენკავენ... აი იმ გოგომ დაუყარა (დახედა ქვემოთ და დაინახა სურათზე ცული და შეშა): აი, ამ შეშას აპობდა ამ ნაჯახით და წუწულებმა, მსიაო, უთხრეს, და ახლა უყრის იმას... ეეე... საკენკს“.

ამგვარად, შეიძლება ითქვას, რომ უკვე ჩვენს პერიოდში ასწრებს ბავშვი სამივე იმ საფეხურის გავლას, რომელიც სურათის ცნობის განვითარებაში ცოტა უფრო გვიან არის დადასტურებული. მაგრამ ყოველი ბავშვის შესახებ ეს არ ითქმის, ზოგი გაცილებით უფრო გვიან ახერხებს ამას.

სურათის ცნობა ძალიან მჭიდროდ არის დაკავშირებული მეტყველებასთან: ბავშვი რომ სურათს ათვალიერებს, იგი ამავე დროს ხმამაღლა აღწერს მას - ჩუმად სურათიანი წიგნის გადაფურცლა და მისი მარტოოდენ ჭკრეტა მის ძალებს აღემატება. უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ენას აქაც, ისე როგორც სხვა შემთხვევაშიც, ის მნიშვნელობა აქვს, რომ იგი სურათის აზრის ობიექტივაციას და მაშასადამე, მის

წვდომას აადვილებს. ამიტომ გასაგებია, ენის განვითარების ეტაპი სურათის ცნობის განვითარების ეტაპზე უნდა ახდენდეს გავლენას და მართლაც, შენიშნულია, რომ არახელსაყრელს სოციალურ გარემოში მოზარდი ბავშვები სწორედ იმდენადვე არიან ჩამორჩენილნი სურათის ცნობაში, რამდენადაც მეტყველების განვითარებაში.⁽³⁶⁾ მეორე მხრივ, ბავშვის სოციალურ გარემოზე ისიც არის დამოკიდებული, თუ რამდენად ადრე ეცნობა იგი სურათს და რამდენად ხშირად უხდება მასთან საქმის დაჭერა. უეჭველია, გარემოს დახმარებას აქ დიდი მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს: იგი საგრძნობლად აჩქარებს განვითარების ტემპს. ამიტომ არ უნდა გაგვიკვირდეს, თუ ჩვენს პერიოდში ზოგჯერ ისეთ ბავშვსაც შევხვდებით, რომელიც „სუბსტანციის ხანას” ჯერ კიდევ ვერ გასცილებია.

ამრიგად, მეორე პერიოდში ჭვრეტის ინტერესის განახლებას სრულიად ახალი მომენტი უდევს საფუძვლად, სახელობრ, ის ახალი ასპექტი ბავშვის ცნობიერებისა, რომელიც ჩვენი პერიოდის ძირითად და სპეციფიკურ მონაპოვრად უნდა ჩაითვალოს და როგორც დავინახეთ, ბავშვის მთელ ქცევას სპეციფიკურს ადამიანურ ელფერს აძლევს: ჭვრეტის ინტერესის განახლებას ჩვენს პერიოდში აზრის ცნობიერების ფუნქცია უდევს საფუძვლად. ამას შემდეგ ადვილი გასაგები ხდება ის დიდი გატაცება, რომლითაც 2-3 წლის ბავშვი სურათებს ათვალიერებს: ახალ ფუნქციას სამოქმედო არე ესაჭიროება, უამისოდ მისი განმტკიცება და შემდეგი განვითარება შეუძლებელი იქნებოდა. ამიტომაც, რომ იგი იმ იმპულსების დაუშვრეტელ წყაროდ იქცევა, რომელიც ბავშვს მისი სავარჯიშო არის საძებნელად მიმართავს. თავისთავად იგულისხმება, ინტენსიური ვარჯიში ამ ფუნქციისათვისაც მანამ არის აუცილებელი, სანამ იგი ჩამოყალიბდებოდეს და განმტკიცდებოდეს. მანამდე და მას შემდეგ ეს იმდენად საჭირო აღარ არის. ამიტომაც, რომ სურათებით გატაცების მრუდე შედარებით დაბალი დონით იწყება, ჩვენი პერიოდის უკანას-

კნელ წლებში მაქსიმალურ დონეს აღწევს, შემდეგ ერთ დონეზე რჩება და, ბოლოს, ძირს ეცემა, რათა თავისი ადგილი ახალ ინტერესს დაუთმოს.

4. ბავშვის ჭვრეტის ინტერესი მარტო სურათებით არ ამოიწურება. ბავშვს სხვა სანახაობაც იტაცებს, განსაკუთრებით, ქუჩა თავისი მრავალფეროვანი ცვალებადი სურათებით. ოთახში ყოფნა მარტო იმიტომ კი არ არის ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის მოსაწყენი, რომ იგი მისი მოძრაობის დაუშრეტელ იმპულსს გასაქანს არ აძლევს, არამედ იმიტომაც, რომ მას სანახაობა სწყურია. მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ამ წყურვილის დაკმაყოფილება, მაგალითად, ბუნების სურათების შთაბეჭდილებითაც შეიძლება. არა! ბავშვის ინტერესი უფრო ცოცხალი სინამდვილისაკენ არის მიმართული: ადამიანებისა და ცხოველებისაკენ და ნაწილობრივ აგრეთვე ცოტა უფრო გვიან იმისკენაც, რაც ადამიანის ხელიდან გამოდის. ამიტომაც, რომ 2-3 წლის ბავშვი ათეული წუთის განმავლობაში ფანჯარასთან დგას და ყველაფერს, რაც გარეთ ხდება, გაფაციცებით ადევნებს თვალყურს. ისე, როგორც სურათების დათვალიერებისას, იგი აქაც ხმამაღლა აღნიშნავს, რასაც ხედავს: ენა მას აქაც აღქმის შინაარსის გაობიექტურებაში ეხმარება.

ალიკო (2.4+27) ფანჯარასთან დგას... მეებოვე ქუჩას ჰგვის. „დვოლნიკი ლას შობა?“ კითხულობს და პასუხს თვითონვე იძლევა: „ტალახს უშობს“. „ლას შობა კაცი?“ ხელახლა კითხულობს, „სად წავიდა პაპა?“ ლა ვნახე მე? ეგეც ვინ ალის? აგელ კიდევ პაპა მოდის (გვიჩვენებს წვერებიან გამვლელს - პაპას მღვდელს ეძახის)“... „აგელ მუშები მოდიან კულტნებით... ბებია დაცუნცულობს... ეე, ოდელია!“ მიგვითითებს პორტფელიან კაცზე. „ოდელიას“ პორტფელს უწოდებს... „იაშიკი, ვაშლები“ (მიგვითითებს ეტლზე, რომელიც ხის ყუთებითაა დატვირთული. უცბად ჩამოხტება ფანჯრიდან. სულ ათი წუთი იდგა ფანჯარაზე).

ბავშვს გარკვეული ინტერესი აქვს განსაკუთრებით ადამიანის მიმართ: ვინ რას აკეთებს, ვინ როგორ იქცევა, აი, რა

იპყრობს ეხლა მის გულისყურს. უნდა ვიფიქროთ, რომ მას უკვე **აქვს უნარი ადამიანის გაგებისა**: წინააღმდეგ შემთხვევაში, მისი ინტერესის მიმართულება სრულიად გაუგებარი იქნებოდა. ადამიანის მოძრაობა, მისი ასეთი თუ ისეთი სახის გამომეტყველება ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვისაც გარკვეული აზრის გამომხატველია, რაიმე შინაგანი განცდის და არ განისაზღვრება იმით, რაც უშუალოდ მოცემული. აზრმდებლობის აქტი ადამიანზე ვრცელდება და ბავშვი მისი ქცევის გაგების ძალას იძენს. ჩვენ უკვე გვქონდა შემთხვევა ალგვენიშნა ეს, როდესაც ენის განვითარების შესახებ ვლაპარაკობდით. მაშინ ჩვენ ვხედავთ, რომ თანაგანცდის პირველი გამომხატველი სიტყვები ბავშვს უკვე 1.4-ში შეიძლება გაუჩნდეს.⁽³⁷⁾ მესამე წელში კი ეს ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა.

ეთერ (2.2). „ფექი გტკივა... საწკალი... ალაფელია“... მეუბნება, როდესაც მხედავს, რომ ცოტა ვკოჭლობ. ათვალიერებს სურათს: (ბაბუა კალათით საჩუქარს აძლევს პატარა გოგონას) რაა. (შიან) პატალა ეთერის ვაშლი უნდა, კაპეტი, კისელი, კაკალი, მულაბა...

ციალა (2.8) თამაშობს... კინალამ გადმოვარდა სკამიდან. დედა ეუბნება: „როგორ შემაშინე“... „შეგაშინე“. ეუბნება შეწუხებული ბავშვი და დედას თანაგრძნობით თვალეში შეჩერებიან.

ამის შემდეგ გასაგები ხდება, თუ რადაა, რომ ბავშვი ასეთი ინტერესით ისწრაფვის გარეთ, სადაც ადამიანები ეგულება, ფანჯრისაკენ, საიდანაც მრავალი ქუჩის სურათი მოჩანს.

ამ სახით, ჩვენი პერიოდის მთავარი ფუნქცია აზრის ცნობიერების ფუნქცია – თავისი გამოყენების ახალ არეს იძენს და მასზე სამოქმედოდ იწვრთნება. სრულიად ბუნებრივია, რომ შედეგად ამას სათანადო კმაყოფილების გრძნობები სდევს თან, რომელნიც ბავშვის მისწრაფებათა სუბიექტურ იმპულსად იქცევიან.

მაგრამ ბავშვი არა მარტო აზრის ცნობიერების ამოქმედებისათვის ესწრაფვის სანახაობას: მას საგანთა და მოძრაობათა ურთიერთდამოკიდებულებაც აინტერესებს. მაშასადამე, მის ქცევას აქაც ინტელექტის ძირითადი ძალების გაწვრთნის ინტერესი უდევს საფუძვლად.

ამრიგად, ცხადია, რომ რეცეპტული თამაში - ეს ერთ-ერთი განსაკუთრებით დამახასიათებელი ფორმა ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევისა ბავშვის აღქმელობის განვითარებას ემსახურება, მაგრამ არა იმდენად, რამდენადაც აღქმის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მომენტს სათანადო ფიზიკური ორგანოს უნარიანობა შეადგენს, არამედ რამდენადაც რეცეპტორულ პროცესებში ადამიანის ინტელექტიც ღებულობს მონაწილეობას. როგორც ვიცით, თვითონ ორგანოთა განვითარება განსაკუთრებით პირველი წლის განმავლობაში ხდება. აქ კი, მეორე პერიოდში, მთავარი ენერგია ინტელექტის განვითარებას ხმარდება.

5. რაც შეეხება აღქმის ფორმალური მხარის განვითარებას წინამდებარე საფეხურზე, ამის შესახებ ჩვენ უკვე ზემოთ გვქონდა საუბარი. როგორც ვიცით, წინა პერიოდში ბავშვის აღქმა უმთავრესად სუბიექტურ-ემოციური ხასიათის მთლიან მდგომარეობას წარმოადგენს, მდგომარეობას, რომელშიც ობიექტური შინაარსი საკმარისად გამოკვეთილი და გამოცალკევებული არ არის. არის შემთხვევები, რომ ერთი ობიექტი მეორეს არ გამოეყოფა, მისი აღქმა „ინტერდიფუზიურია“ (ფოლკელტი). ახლა ამ მხრივ მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება და ობიექტური შინაარსი თანდათანობით ყალიბდება. ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით დიდ როლს სიტყვა ასრულებს, რომელიც, აზრმდებლობის ცნობიერებასთან დაკავშირებით, შესაძლებელ ჰყოფს აღქმის შინაარსის ობიექტივაციას. თუ რაოდენ დიდ ნაბიჯს ადგამს ამ მხრივ ბავშვი, ეს ნათლად ჩანს შემდეგი დაკვირვებებიდან:

ქალი 1.3. ბავშვს საათს ვაწოდებ. მართმევს სიამოვნებით. უკანვე ვართმევ საათს, ვდებ წიგნის ყდაზე და ასე ვა-

წოდებ: ბავშვი ხელს ავლებს ყდას და თავისაკენ მიიწევს. ამ ცდას ოთხჯერ ვიმეორებ: მეორეჯერ და მესამეჯერ ბავშვი ისევ ყდას კიდებს ხელს საათის ნაცვლად. მხოლოდ მეოთხეჯერ საათს სტაცებს ხელს. **იგივე ბავშვი:** ვაწოდებ ასანთის კოლოფს (რაც მას ძალიან უყვარს). სიამოვნებით სტაცებს ხელს. უკანვე ვართმევ, ვდებ წიგნზე და ასე ვაწოდებ: ხელს სტაცებს ასანთს. ეს ცდა სამჯერ გამეორდა; სამივეჯერ ერთი და იგივე შედეგია.

ქალი 0.8. ვაწოდებ პატარა დედოფალას. მართმევს, მიაქვს პირში. ვართმევ ძალით: გაკვირვებით მიყურებს, ხელები გამოშვერილი აქვს, თითქოს უნდა წაიღოს. „ჰა“, ვეუბნები, ვდებ რვეულზე და ვაწოდებ. ხელს სტაცებს მთლიანად რვეულს და მიაქვს პირში. ეს ცდა ხუთჯერ იქნა გამეორებული და შედეგი ყოველთვის ერთი და იგივე იყო. ანალოგიური ცდები განმეორებულ იქნა: 1) დედოფალა ქუდზე, 2) ქალაღდი ქუდზე, 3) გასაღები რვეულზე. შედეგი ყველგან ერთნაირი აღმოჩნდა.

რვა თვის ბავშვის აღქმა, როგორც ამ დაკავშირებიდან ჩანს, იმდენად დიფუზიური შინაარსისაა, რომ ხშირად იგი ორს ისე განსხვავებულ ობიექტსაც კი ერთი მთლიანი სახით იძლევა, როგორიცაა, მაგალითად, დედოფალა და რვეული, რომელზეც მოთავსებულია იგი. რასაკვირველია, ყველა რვა თვის ბავშვს ეს არ ემართება. მაგრამ პირველი წლის ბავშვის აღქმის შემთხვევაში ეს გაცილებით უფრო ხშირად ხდება, ვიდრე მეორესა და განსაკუთრებით, შემდეგ წლებში. 1.3-ის ქალის აღქმაც ასეთივე დიფუზიური შინაარსის ჩანს, მაგრამ, როგორც ეტყობა, მას უკვე გადალახული უნდა ჰქონდეს აღქმის განვითარების ეს საფეხური და თითოეულის მიწოდებული ობიექტის ცალკე დამოუკიდებლად აღქმას ხშირად ახერხებს.

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ თვითონ ცალკე ობიექტის აღქმა, რომელსაც ჩვენი პერიოდის ბავშვი შედარებით ადვილად ახერხებს, მოკლებული იყოს დიფუზიურ ხასიათს. ზრდადასრულებული ადამიანის აღქმის დახასიათებისას

ორ მომენტს უნდა მივაქციოთ ყურადღება: ყოველი ობიექტის აღქმის შინაარსში აუცილებლად არის ერთ-ერთი მხარე, რომელიც დანარჩენებს წარმართავს, ფლობს, რომელიც ცენტრს წარმოადგენს მთლიანისას. ეს ის თვისებებია, რომელთაც აღქმული ობიექტის არსებით თვისებებად ვთვლით და ყველგან, სადაც მათ შევხვდებით, ვგულისხმობთ, რომ საქმე იმავე ობიექტთან გვაქვს. ამ ცენტრის გარეშე აღქმათა შინაარსის იდენტიფიკაცია შეუძლებელი იქნებოდა. მეორე მომენტი, რომელიც მოზრდილის აღქმას ახასიათებს, ეს ისაა, რომ მასში შემავალ მომენტებს ან მხარეებს ურთიერთისაგან ვარჩევთ და თითოეულს, როგორც დამოუკიდებელ წევრს, აღვიქვამთ; მიუხედავად იმისა, რომ თითოეული მთლიანის ნაწილს წარმოადგენს, მათი მოდიფიკაცია ან ერთმანეთით შეცვლა შეუძლებელი ხდება ისე, რომ მთლიანი არ დაირღვეს. ეს ის თვისებაა ჩვენი აღქმისა, რომელსაც **დანაწევრებულობა** შეიძლება ეწოდოს. ამისდა მიხედვით, ყოველი დასრულებული აღქმა რამდენიმე ნაწილობრივ მხარეს შეიცავს, რომელთაგანაც თითოეული მის დამოუკიდებელ წევრს წარმოადგენს (დანაწევრებულობა) და რომელთა შორისაც ერთ-ერთ ცენტრალური მნიშვნელობა აქვს, რის გამოც იგი დანარჩენებს თავის ირგვლივ აერთიანებს (დაცენტრულობა).⁽³⁸⁾

ორი-სამი წლის ბავშვის აღქმას ეს თვისებები ჯერ კიდევ არ აქვს საკმაოდ ჩამოყალიბებული: ცალკე ობიექტი ჯერ კიდევ ხშირად დიფუზიურად აღიქმება მის მიერ, უცენტროდ და დაუნაწევრებლად.

ეს რომ ასეა, ამის საბუთს, სხვათა შორის, განსაკუთრებით ის შედეგები იძლევა, რომელიც დაჯგუფების ცდებიდან მივიღეთ.⁽³⁹⁾

ბავშვს დასაჯგუფებლად ფერით, ფორმითა და სიდიდით განსხვავებული ფიგურები და ჩვეულებრივი საგნები ეძლევა. რადგანაც მიწოდებულ მასალაში რამოდენიმე მსგავსი ფერის, ფორმისა და სიდიდის ობიექტია, ბავშვს

შესაძლებლობა აქვს ეს მასალა თითოეული აღნიშნული თვისების მიხედვით დააჯგუფოს.

სამი-ოთხი წლის ბავშვები ხშირად ასე აჯგუფებენ; ისინი მხედველობაში ღებულობენ მხოლოდ ერთ თვისებას, ჩვეულებრივ, ფერს და ჯგუფებს ამის მიხედვით ადგენენ. ამნაირად ისინი იმდენ ჯგუფს ქმნიან, რამდენი განსხვავებული ფერის ფიგურაც ხვდებათ. ამგვარად, ბავშვები მხოლოდ ფერით განსხვავებულ ჯგუფებს ქმნიან. მათ, რომ წინადადება მისცე ეს ჯგუფები კიდევ ცალკე ჯგუფებად გაჰყონ, მიუხედავად იმისა, რომ მათ ამის სრული შესაძლებლობა აქვთ (მაგალითად, ფორმის მიხედვით დაანაწილონ ან სიდიდის მიხედვით), ამას მაინც ვერ ახერხებენ. მაგალითად, ვთქვათ, ბავშვმა ყველა წითელი ფიგურა ერთ ჯგუფში მოაქცია და ყვითელი - კიდევ მეორეში. მაგრამ ეს ფიგურები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან როგორც ფორმით (სამკუთხედი და ოთხკუთხედი ფიგურები), ისე სიდიდითაც (დიდი და პატარა ფიგურები) მაშ რა უნდა იყოს იმაზე ადვილი, რომ ბავშვმა ახლა ყველა ფიგურა ფორმის ან სიდიდის, ან ორივე ნიშნის მიხედვით გაანაწილოს; სამკუთხედები ერთად მოათავსოს, ოთხკუთხედები ერთად და ა. შ. მაგრამ ბავშვი ამას ვერ ახერხებს: იგი სრულიად უძლურია, წითელი ფიგურა ისეთ ჯგუფში მოათავსოს, რომელშიც სხვა ფერის, მაგრამ იმავე ფორმის ფიგურაც იმყოფება.

რით აიხსნება ეს გარემოება? უეჭველია, ბავშვი მხოლოდ ერთი გარკვეული ასპექტით, სახელდობრ, ფერის ასპექტით სჭვრეტს მის წინ მდებარე ფიგურებს და ამიტომ თითოეული მათგანი მხოლოდ ამ ერთი თვისების, სახელდობრ, **ფერის** საშუალებით არის მის ცნობიერებაში წარმოდგენილი. ხოლო რაკი ეს ასეა, რაკი ბავშვის აღქმაში მხოლოდ ეს თვისებაა, რაც მთლიანს წარმოადგენს, გასაგებია, რომ მისთვის სრულიად შეუძლებელია, მაგალითად, წითელი ფიგურა სხვა ფერის, მაგრამ იმავე ფორმის ჯგუფში მოათავსოს: ბავშვი ვერ ხედავს იმას, რაც საერთოა მათ

შორის, სახელდობრ, ფორმას. ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის აღქმისათვის ჯერ კიდევ დიფუზიურობაა დამახასიათებელი. რაც, უწინარეს ყოვლისა, მისი შინაარსის გაუნაწევრებლობის სახით იჩენს თავს (ფოლ კელტის ინტრადიფუზიურობა). მაგრამ წინა საფეხურთან შედარებით, წინსვლა მაინც საკმაოდ თვალსაჩინოა: თითოეული ცალკეობიექტის აღქმა შედარებით მკაფიოდ არის გამოყოფილი მეორისაგან; ასე რომ საზღვრები ისე ადარ არის ურთიერთში აღრეული, როგორც ეს წინა საფეხურზე იყო (ინტერდიფუზიურობა).

X. აზროვნება 2-4 წლამდე

ჩვენი პერიოდის ბავშვის ინვენტარში ქცევის ისეთ ფორმასაც აქვს ადგილი, რომელიც პირველი შეხედვით ზრდა-დასრულებული ადამიანის ქცევის სპეციფიკური ფორმის, სახელდობრ, შრომის ელემენტარულ სახეს შეიცავს და ყოველ შემთხვევაში, მის მოსამზადებელ საფეხურს მაინც წარმოადგენს. ჩვენ აქ ის შემთხვევები გვაქვს მხედველობაში, როდესაც ბავშვი ნივთიერი მასალის მოცემული სახის შეცვლას და ამრიგად, მისგან შეგნებულად რაიმე ახლის გაკეთებას ცდილობს. უეჭველია, რომ ბავშვის აზროვნებისა და შეგნებული მიზანდასახულობის უნარის თავისებურებათა ცოდნა განსაკუთრებით ქცევის ამ მნიშვნელოვანი ფორმის გაგების წინამძღვარად უნდა ჩაითვალოს. ამიტომ, სანამ ბავშვის ქცევის ამ ფორმის (ელემენტარული შემოქმედების) შესწავლაზე გადავიდოდეთ, საჭიროა წინასწარ მისი აზროვნებისა და ნებელობის თავისებურებანი გავითვალისწინოთ.

ა. პრაქტიკული აზროვნება

1. როგორც ვიცით, ბავშვი უკვე პირველი წლის ბოლოს წვდება იმ მიმართების აზრს, რომელიც მიზანსა და საშუალებას შორის არსებობს: იგი ხედავს საგანს, რომელიც მას აინტერესებს, უნდა ხელი სტაცოს მას, მაგრამ საგანი იმდენად შორსაა, რომ იგი ამას ვერ ახერხებს. როგორ გამოდის ბავშვი ამ მდგომარეობიდან? იგი ამჩნევს, რომ სწორედ მისთვის საინტერესო საგანზე ძაფია მიბმული: იგი სტაცებს ხელს მას, გამოსწევს თავისკენ და ამ გზით თავისი მისწრაფების ობიექტის მფლობელი ხდება.

უეჭველია, ჩვენს წინაშე ნამდვილი აზროვნების აქტია; ბავშვი წვდება იმ მიმართებას, რომელიც აღქმაში მოცე-

მულ ფენომენებს, ძაფსა და ობიექტს შორისაა ნაგულისხმევი. აზროვნებისათვის სწორედ მიმართების გულისხმობის ფაქტია დამახასიათებელი.

როგორც ვხედავთ, აზროვნების აქტი აქ უშუალოდ მოქმედებს ბავშვის ქცევაზე და მას გარკვეულ მიმართულებას უკარნახებს: იგი მიზანშეწონილი ქცევის შესაძლებლობას აძლევს მას, ასეთ აზროვნებას, ე.ი. აზროვნებას, რომელიც გონიერი ქცევის სახით იჩენს თავს, **პრაქტიკული** აზროვნება ეწოდება. მაგრამ შეიძლება მან სიტყვიერი გამოხატულებაც მიიღოს, შეიძლება მეტყველების გარკვეული ფორმების სახითაც გამოვლინდეს, სანამ ქცევაზე რაიმე ზეგავლენას მოახდენდეს. მაშინ ე. წ. სიტყვიერ-ლოგიკურ აზროვნებასთან გვექნება საქმე.⁽⁴⁰⁾

პრაქტიკული აზროვნების დასაწყისი უკვე პირველი წლის ბოლო თვეებში შეიძლება დადასტურდეს. მაგრამ არ შეიძლება ითქვას, რომ იგი დამახასიათებელი იყოს ამ ხნოვანების ბავშვისათვის. საქმე ისაა, რომ ამ პერიოდის ბავშვის ასაკობრივი გარემო, რომელშიც მას ცხოვრება უხდება, ისეთია, რომ იგი არ მოითხოვს მისგან დამოუკიდებლად რაიმე ამოცანის გადაჭრას: როგორც ვიცით, ყველა მისი მნიშვნელოვანი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის დიდები ზრუნავენ. ამიტომაც, რომ ამ ფუნქციას ბავშვი, ჩვეულებრივ, მხოლოდ საგანგებოდ მოწყობილს ექსპერიმენტულ პირობებში გამოავლენს. სამაგიეროდ, ყოველდღიურ ცხოვრებაში ასეთს რასმე მხოლოდ გამონაკლისის სახით ვხვდებით.

მეორე პერიოდში მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება. ბავშვს ახლა გაცილებით უფრო რთული გარემოსადმი უხდება შეგუება. როგორც ზემოთაც გვქონდა აღნიშნული, არის შემთხვევები, რომ ზოგი ამოცანა ბავშვმა თავისი საკუთარი ძალებით უნდა გადაჭრას.

განსაკუთრებით ხშირად ასეთ მოთხოვნილებას მას თამაშის სიტუაცია უყენებს. ამ პერიოდში გაბატონებული ფორმა თამაშისა ე. წ. ილუზიის თამაში, რამდენადაც მასში

ყოველთვის რაიმე აზრი იგულისხმება, უკვე თავისთავადაც აზროვნების აქტის უშუალო პროდუქტს წარმოადგენს და გარდა ამისა, ხშირად მასში ისეთი სიტუაციებიც იჩენს თავს, რომ მათ დასაძლევად ზოგჯერ საკმაოდ რთული აზროვნების აქტების შესრულება ხდება აუცილებელი. ამიტომ გასაგებია, რომ პრაქტიკული აზროვნების შემთხვევებს მაინც ჩვენს პერიოდში უფრო ხშირად ვხვდებით, ვიდრე პირველი წლის მიმდინარეობაში.

საგულისხმოა, რომ ასეთ შემთხვევებში ყოველთვის, როდესაც კი ეს შესაძლებელი ხდება, ბავშვი სოციალური გარემოს დახმარებას მიმართავს. ნაცვლად იმისა, რომ სიტუაციიდან გამოსვლის გონივრული გზა თვითონ მონახოს და რომელსაღე ისეთ საშუალებაზე შეჩერდეს, რომელიც მას დახმარებას გაუწევდა, იგი ყველაზე უფრო მარტივსა და იოლ იარაღს, სახელდობრ, თავის ენას მიმართავს, რომლის საშუალებითაც იგი მახლობლებს აგებინებს თუ რა ესაჭიროება მას.

საშა (2.9) ჩემს ოთახში შემორბის. მიდის ჩემი დის ოთახის კართან და ცდილობს გააღოს კარი, რომელიც ჩანგლით არის გადარაზული. „ჰუ, ეს ლაა?“ იძახის გაკვირვებით და ზევით იყურება. დაინახა, რითაც არის დაკეტილი. დგება წვერებზე, ცდილობს მიწვდეს და ჩანგალი გააღოს. ვერ სწვდება. მომიბრუნდება და მეუბნება: „გააგე“. მე ვუპასუხებ: „შენ თვითონ გააღე“. „ველა, ველ გააგე“. აქეთ იქით იყურება, შუბლს შეიკრავს. ტუჩებს წინ წევს, ტირილს აპირებს. „საშა, სკამი მიუდგი და გააღე“ – ვაძლევ რჩევას. საწერი მაგიდის სკამს მძიმედ მიათრევს კარებისაკენ. გზა და გზა ჩერდება. ისვენებს და კვლავ მიათრევს. მიადგა კარებს სკამი, აფოფხდა ზედ და თავმომწონედ მიყურებს: „აი მე აქა!“ ეხლა ცდილობს ჩანგალი ასწიოს, დიდხანს წვალობს (2 წუთს), ვერ აღებს. ყვირის: „გააგე“. მე ყურადღებას არ ვაქცევ. ხედავს ჩემს დას იქვე შუშაბანდში. ეხლა უკვე მას მიმართავს: „მაკაკა. გააგე, მაკაკო, გააგე!“ ყვირის რაც ძალი და ღონე აქვს. არ დაწყნარდა. სანამ ჩემმა დამ თხოვნა

არ შეუსრულა. საშა კმაყოფილი ჩამოდის სკამიდან და თან ამბობს: „მაკაკა კაქია“.

თავისთავად იგულისხმება, ესეც ერთგვარი აქტია აზროვნებისა: იმის მიხედვით, რომ მეტყველება საშუალებად გამოიყენო იმ მიზნისათვის, რომელიც უნდა განხორციელებულ იქნეს, მაგრამ, რა თქმა უნდა, ისეთი აქტი, რომელიც ყველაზე ნაკლებს ინტელექტუალურ ძალებს მოითხოვს. სამაგიეროდ, იგი საიმედოა: ამ გზით ბავშვი, ჩვეულებრივ, თითქმის ყოველთვის აღწევს თავის მიზანს, რადგანაც თავისი სუსტი ძალების ნაცვლად დიდების ძალებს იყენებს.

პრინციპულად ასეთივე ხასიათი აქვს მეორე გზასაც, რომელსაც ბავშვი, ჩვეულებრივ, ანალოგიურ სიტუაციაში მიმართავს ხოლმე. ნაცვლად იმისა, რომ თვითონ საკუთარი აზროვნების აქტით მონახოს მდგომარეობიდან გამოსვლის მიზანშეწონილი საშუალება, იგი იმ ხერხს იყენებს, რომელიც ან თვითონ უცდია ოდესმე მსგავს შემთხვევაში ანდა სხვის მიერ უნახავს გამოყენებული. აქ იგი ან საკუთარს ან სოციალურ გამოცდილებაში მოპოვებული სქემით სარგებლობს. **ბასოვი** რომლის ხელმძღვანელობითაც ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების შესასწავლად სპეციალური ცდები იყო დაყენებული, ასეთ დასკვნამდე მიდის: „სოციალური გამოცდილების გავლენა, უწინარეს ყოვლისა, თავს იჩენს იმ შემთხვევაში, როდესაც ამოცანის გადაჭრა სრულად და მარტივად რამოდენიმე სხვადასხვა იარაღის საშუალებითაა შესაძლებელი, რომელთაგანაც ბავშვის სოციალურ გამოცდილებაში ზოგი მზამზარეული სქემითაა მოცემულ ამოცანასთან დაკავშირებული და ზოგი არა, რამდენადაც მსგავსი ამოცანების გადასაწყვეტად, ჩვეულებრივ, არ იხმარება. ასეთ შემთხვევაში საერთო წესია, რომ ბავშვები სწორედ პირველი ჯგუფის იარაღებს მიმართავენ. მაგალითად, მაღლა დაკიდებული საგნის ჩამოსაღებად სხვა თანაბრად გამოსადეგ იარაღთა შორის ყველაზე მეტ უპირატესობას ისინი სკამს აძლევენ“, რადგანაც

ამ მიზნისათვის ჩვეულებრივ სწორედ სკამი იხმარება. რასაკვირველია, სოციალური გამოცდილების ნიადაგზე მოპოვებული სქემების გამოყენება გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე საკუთარი გზით ახალ საშუალებათა ძებნა და მიგნება.

ნამდვილ ინტელექტუალურ აქტთან არსებითად მხოლოდ უკანასკნელ შემთხვევაში გვექნებოდა საქმე. ამიტომ საინტერესო იქნებოდა სწორედ ასეთი შემთხვევების განვითარებისათვის გვედევნებინა თვალყური.

სანამ ექსპერიმენტული შედეგების განხილვას შევუდგებოდეთ, არ იქნება ინტერესს მოკლებული, ჯერ ბავშვის ყოველდღიური ცხოვრების დაკვირვებას მივმართოთ. ასეთი მასალის მიხედვით, ირკვევა, რომ ხშირია შემთხვევები, რომ 2-3 წლის ბავშვი ზოგიერთი ამოცანის წარმატებით გადაჭრას საკუთარი ძალებით ახერხებს. ზოგჯერ იგი სრულიად დამოუკიდებლად საკმაოდ ორიგინალურ მიმართებებს აწესებს მოცემულ საგანთა და მოვლენათა შორის. ამგვარად, შექმნილი სიტუაციიდან ზოგჯერ მოულოდნელ გამოსავალს პოულობს!

ალიკო (2.0+9). „ჩიბაბა (ლურსმანი) მომეცი“. დედა აძლევს პატარა ფიცრის ნაჭერს, რომელზეც რამდენიმე ლურსმანია დაჭედებული: „აი, ამით ითამაშე, გენაცვალე!“ ეუბნება იგი ბავშვს. ალიკო გამოართმევს, გამოიქცევა ჩვენსკენ; აქვე მაგიდა დგას, რომელზეც ჩემი ფანქარი დევს. შეხედავს. ხელს დაავლებს ფანქარს, გადადგამს უკან ნაბიჯს. ფანქარი ხელიდან გაუვარდება და შორს გაგორდება... ბავშვი დაწვება და ფანქრისაკენ იწევა; მისი ალება უნდა, მაგრამ ვერ წვდება ხელით. მაშინ ხელში რომ ფიცარი აქვს, მარჯვენაში იღებს და მას მოიხმარს ფანქრის მოსაწევად...

შუუძლებელია ბავშვის სოციალურ გამოცდილებაში ფიცარი ფანქრის გამოსაწევად ყოფილიყოს ოდესმე გამოყენებული. მიუხედავად ამისა, ბავშვი ამ ორი ობიექტს შორის

ერთგვარ მიმართებას ამყარებს, რომელიც მას თავისი მიზნის დაკმაყოფილების შესაძლებლობას აძლევს.

ამრიგად, 2-3 წლის ბავშვის აზროვნება უკვე იმდენად შორსაა წასული, რომ იგი სპონტანურად იწყებს მის გამოყენებას თავისი ყოველდღიური ცხოვრების პირობებში. მაგრამ ყველა ბავშვის შესახებ ეს თანაბრად არ ითქმის. ინდივიდუალური განსხვავება უკვე ამ პერიოდში იჩენს თავს: ზოგს მეტი უნარი შესწევს ახალ მიმართებათა აღმოჩენისა და ზოგს - ნაკლები. ზოგიერთი ბავშვი რომელიმე მოცემული ამოცანის გადასაჭრელად დაჟინებით ერთსა და იმავე მოძრაობას მიმართავს; მიუხედავად იმისა, რომ აქედან არაფერი გამოდის, მანამდე იმეორებს მას, სანამ არ დაიქანცება და ამ მიზეზით მას თავს არ დაანებებს. ეს ის ჯგუფია ბავშვებისა, რომელსაც ჯერ კიდევ არა აქვს უნარი გონების თვალით დაინახოს, რომ მიმართება მოცემულ საგანთან ან მოვლენათა შორის არ არსებობს (უმიმართებობა), მიუხედავად იმისა, რომ ფაქტი უმიმართებობისა თვალსაჩინოდაა მოცემული.

ახლა ვნახოთ, რას გვეუბნება ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების განვითარების შესახებ მისი ექსპერიმენტულ პირობებში შესწავლა.

ჩვენ ვფიქრობთ, ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების დონის ნათელსაყოფად განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა იმის გამორკვევას უნდა ჰქონდეს, თუ რამდენად სწრაფად შეუძლია ბავშვს, მოცემული სიტუაციიდან გამოსვლის მიზნით, ერთი შესაძლებლობიდან მეორეზე გადავიდეს ანდა, სხვანაირად რომ ვთქვათ, რამდენად შესწევს მას ძალა ამოცანის გადაჭრის ერთი განწყობა დაარღვიოს და მეორე უფრო მიზანშეწონილი, მაგრამ უფრო განაწევრებული მოიმარჯვოს. ჩვენ ამას იმიტომ ვფიქრობთ, რომ განვითარება არსებითად ძირითადი განწყობის განაწევრებაში, მის ნიადაგზე ახალ-ახალი განწყობის შექმნის უნარში მდგომარეობს.

ამ მოსაზრებათა მიხედვით, ბავშვს შემდეგი ექსპერიმენტული სიტუაცია ეძლევა: მის წინაშე დგას გადაბრუნებული კალათი, რომელშიც შოკოლადის ნაჭერი (ან სხვა რამ ბავშვისათვის საინტერესო) ჩანს. ბავშვს ამოცანა ეძლევა: თუ მოახერხებს და გამოიღებს, შოკოლადი მისი იქნება. სიტუაცია ბავშვს კალათის აწევასა და ამრიგად, შოკოლადის გამოღებას უკარნახებს და ბუნებრივია, რომ ბავშვმა ამ ყველაზე უფრო იოლ წესს მიმართოს. მაგრამ კალათის აწევა ძნელია, რადგან ზემოდან მძიმე საგანი აქვს დადებული. მაშ, ბავშვმა ახლა თავისი განწყობა უნდა შეცვალოს და სხვა რომელსამე ხერხს მიმართოს. კალათს ნახვრეტები აქვს, მაშასადამე, ბავშვმა მისი გამოყენების იმპულსი უნდა იგრძნოს: ნახვრეტში ხელი შეჰყოს და შოკოლადის გამოღება სცადოს. მაგრამ ყველაფერი ეს ისეა მოწყობილი, რომ ამ გზით მიზნის მიღწევა ძლიერ გაძნელებულია. ახლა მან ხელახალ გზას უნდა მიმართოს: ჯერ კალათს რომ მძიმე ადევს, ჩამოიღოს, რაც არავითარ სიძნელეს არ წარმოადგენს, მერე კალათი გადააბრუნოს და შოკოლადი გამოიღოს. ეს ყველაზე უფრო იოლი და რაციონალური გზაა, მაგრამ ორ აქტს შეიცავს და განწყობის განაწევრების უნარს გულისხმობს. ამ მეთოდიკით შემოწმებული იყო 13 ბავშვი 2 წლიდან 3-მდე და 13 ბავშვი 3-დან 4-მდე.

აღმოჩნდა შემდეგი:

ბავშვები, საზოგადოდ, შემდეგ ხერხს მიმართავენ: I. კალათის გადაბრუნების ცდა ისე, რომ მძიმე საგანი ზედ დევს, II. ნახვრეტიდან ხელით გამოღების ცდა. III. ჯერ ხელით გამოღების ცდა და მერმე სიმძიმის ჩამოღება და კალათის გადაბრუნება. IV. სიმძიმის ჩამოღება და კალათის გადაბრუნება.

სხვადასხვა ხნოვანების ბავშვთა შორის ეს ქცევის ფორმები შემდეგნაირად აღმოჩნდა განაწილებული (ცხრილი 27).

ცხრილი 27

ხნოვანება	ქცევის ფორმები %-ში				ჯამი
	I	II	III	IV	
2-3	16	38	16	30	100
3-4	15	8	8	69	100

რას გვეუბნება ეს ცხრილი? 2-3 წლის ბავშვი ყველაზე უფრო ხშირად მეორე ხერხს მიმართავს, ე. ი. პირდაპირ ხელით უნდა შოკოლადის გამოღება. მიუხედავად იმისა, რომ ეს ძნელია და მტკივნეული, იგი მაინც ვერ ახერხებს ერთხელ არჩეული განწყობის დარღვევას და უფრო მიზანშეწონილის არჩევას. გარდა ამისა, თვით ამ ხერხის არჩევა მისი პრაქტიკული აზროვნების დაბალ დონეს ამტკიცებს: შოკოლადის გამოღების განწყობის ნიადაგზე კალათის ნახვრეტი და შოკოლადი თავისთავად უკავშირდება ურთიერთს. საგულისხმოა, რომ 3-4 წლის ბავშვებიდან ამ გზას სამიოდეზე მეტი აღარ მიმართავს. მაშ, განვითარება ძლიერ თვალსაჩინო ტემპით მიდის წინ. საინტერესოა აგრეთვე მესამე ფორმაც: ჯერ ხელით გამოღების ცდა და მერე სწორი გზის მონახვა. აქ ბავშვი ერთი განწყობიდან მეორეზე გადასვლას ახერხებს, მაგრამ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც პირველის შეუფერებლობაში ფაქტიურად რწმუნდება. განვითარება აქაც ჩანს. 3-4 წლის ბავშვების თვალსაჩინო უმრავლესობა (69%) უკვე იმთავითვე ყველაზე უფრო მიზანშეწონილი ქცევის ფორმას მიმართავს და ამ მხრივ ისინი იმდენად შორს მიდიან, რომ წინასწარ სხვა ხერხების უნაყოფო გამოყენება მათ არ სჭირდებათ. ამიტომაც, რომ III ხერხს მარტო 8% სცდის. დასასრულ, 2-3 წლიანებიდან მხოლოდ 30% აგნებს თავიდანვე სწორ გზას. მაშასადამე, ისინი თავის 3-4 წლის ამხანაგებთან შედარებით ორჯერ მეტად ჩამორჩენილი არიან (30% და 69%).

რაც შეეხება პირველ ხერხს, განვითარება აქაც ნათელია, მიუხედავად იმისა, რომ პროცენტული რაოდენობა ორივე ასაკში ერთნაირია (16% და 15%): საქმე ისაა, რომ 3-4 წლის ბავშვი ფიზიკურად უფრო ძლიერია და ამ ხერხის გამოყენება მისთვის გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე პატარებისათვის. მიუხედავად ამისა, იგი მაინც არ მიმართავს ამ ხერხს 2-3 წლიანებზე უფრო ხშირად.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის პრაქტიკული აზროვნება 3-4 წელს შუა განსაკუთრებით სწრაფად ვითარდება და ეს განვითარება იმაში იჩენს თავს, რომ ბავშვი, ერთი მხრივ, ცდის პირობებით შთაგონებული ხერხების გამოყენების განწყობას ადვილად არღვევს და მეორე მხრივ, ისეთზე გადადის, რომელიც უფრო დანაწევრებულია. ამიტომ, თუმცა დაშორებულს, მაგრამ უფრო მიზანშეწონილ გზას წარმოადგენს: ნაცვლად ქცევის ერთი მარტივი აქტისა (ხელით გამოღების ან გადაბრუნების აქტისა) იგი ორაქტიან ქცევას ირჩევს (სიმძიმის ჩამოღება და კალათის გადაბრუნება). ეს დაკვირვება ნათლად გვაჩვენებს, თუ როგორია ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების განვითარების ბუნება და მიმართულება.

ბ. ლოგიკურ-ვერბალური აზროვნების საკითხი

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის სიტუაცია ისე რთული არაა, რომ მისი ამოცანების გადასაჭრელად რთული ლოგიკური აზროვნების აქტებიც იყოს საჭირო. ბავშვი, ჩვეულებრივ, განსაზღვრული, შედარებით მარტივი ამოცანის წინაშე დგება, იგი თავისი პრაქტიკული აზროვნების ხელმძღვანელობით იწყებს მოქმედებას და სიტუაციიდან წარმატებით გამოდის. ჩვეულებრივ პირობებში მეტი მისთვის არც არის საჭირო. საგანგებოდ რომ დაფიქრდეს და თავისი მოქმედების გეგმა წინასწარ გაითვალისწინოს, თავისთავისა და სხვისთვისაც ეს გეგმა ნათელი და გასაგები გახადოს, მან უთუოდ სიტყვას უნდა მიმართოს, როგორც უმთავრეს სა-

შუალეხას, რომელიც განცდის შინაარსის ობიექტივაციის შესაძლებლობას იძლევა. ამისათვის კი, უწინარეს ყოვლისა, აუცილებელი იქნებოდა თავისი შემდეგი მოქმედების მთელი გზა წინასწარ იდეურად განეცადა და მაშასადამე, ის, რასაც უშუალოდ პრაქტიკულად ახორციელებს, თეორიულად გაეთვალისწინებინა.⁽⁴¹⁾

მაგრამ აზროვნების ოპერაციების ცნობიერად გათვალისწინება მხოლოდ მაშინაა საჭირო, როდესაც სუბიექტი სიტუაციის სირთულის გამო მიზანს ვერ აღწევს და ამრიგად, კლასარედის სიტყვა რომ ვიხმართ, ერთგვარი „დეაბტაციის“ (შეუგუებლობის) მდგომარეობაში ვარდება.⁽⁴²⁾ პიაჟეს დაკვირვებით, ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა იმასაც აქვს, თუ რამდენად აუცილებელი ხდება ბავშვისათვის სხვა ადამიანისადმი შეგუება: ის ოპერაციები, რომლებიც უამისოდ არაცნობიერად მიმდინარეობდა და პრაქტიკული ამოცანის გადასაჭრელად ამ სახითაც საკმარისი იყო, ახლა ცნობიერების დონეზე უნდა იქნეს აყვანილი და სიტყვიერად გამოთქმული, რათა სხვებისათვისაც მისაღები და გასაგები შეიქმნას.⁽⁴³⁾

ჩვენი პერიოდის ბავშვს კი არც იმდენად რთულ სიტუაციაში უხდება ცხოვრება, რომ მისადმი შეგუება განსაკუთრებულ სიძნელეს წარმოადგენდეს და არც ისეთს სოციალურ გარემოში, რომ მასთან შესაგუებლად თავისი აზროვნების ოპერაციების შეგნებული გათვალისწინება სჭირდებოდეს. ამიტომ არსებითად ორი-სამი წლის ბავშვის ლოგიკური აზროვნების შესახებ ლაპარაკი ნაადრევად უნდა ჩათვლილიყო.

მაგრამ არის მაინც ზოგჯერ ისეთი შემთხვევები, რომ ბავშვი საგანგებო ამოცანის წინაშე დგება, რომელიც მას თითქოს ლოგიკური აზროვნების ფუნქციების ამოქმედებას ავალებს. ბავშვის ქცევის ასეთ სიტუაციაში დაკვირვება ისე, როგორც საგანგებოდ შექმნილი ექსპერიმენტული პირობებიც, შესაძლებლობას გვაძლევს საკმარისი მასალა დავაგროვოთ, რათა მისი ლოგიკური აზროვნების განვითა-

რების საკითხს ნათელი მოვფინოთ. მაშ როგორია ჩვენი პერიოდის ბავშვის ლოგიკური აზროვნების დასაწყისი ფაზისი?

2. ლოგიკურ აზროვნებას, როგორც ცნობილია, სამი ფორმა აქვს: ცნება, მსჯელობა და დასკვნა. ძირითადი მნიშვნელობა, რა თქმა უნდა, ცნების აზროვნებას აქვს, რამდენადაც ყველა დანარჩენი ფორმის აუცილებელ ელემენტს სწორედ ეს უკანასკნელი შეადგენს: როგორც მსჯელობაში, ისე დასკვნაშიც ჩვენ მხოლოდ ცნებებს შორის ვამყარებთ მიმართებებს და მთელი აზროვნების პროცესი ამით ამოიწურება. ამიტომ წინასწარ შეგვიძლია ვიგულისხმოთ, რომ მთელი თავისებურება ჩვენი პერიოდის ბავშვის ლოგიკური აზროვნებისა მისი ცნების აზროვნებაზე იქნება დაფუძნებული. მაშ ვნახოთ, რას წარმოადგენს ბავშვის ცნება? ზრდადასრულებული ადამიანის ცნება ამა თუ იმ სიტყვის საშუალებით გამოიხატება (თითოეული სიტყვა რაიმე გარკვეული შინაარსის ცნებას წარმოადგენს). როგორც ვიცით, ბავშვი სწორედ ჩვენს პერიოდში იწყებს მეტყველებას. მაშასადამე, იმავე სიტყვებს ხმარობს, რასაც ჩვენ. იბადება საკითხი: ეს სიტყვები ბავშვის მეტყველებაშიც იმავეს ნიშნავს ან იმავე ცნებას წარმოადგენს, რასაც დიდი ადამიანის მეტყველებაში, თუ არა?

ჩვენ უკვე ზემოთ გვქონდა ლაპარაკი ბავშვის სიტყვის მნიშვნელობის შესახებ. იქ ჩვენ დავინახეთ, რომ მას ის მთლიანი შთაბეჭდილება უდევს საფუძვლად, რომელსაც ბავშვში სახელსადები ობიექტი იწვევს.

როგორ უნდა გვესმოდეს ეს? ვთქვათ, ბავშვი რისამე სახელს გკითხავთ. შეჭველია, მასზე გარკვეულმა ობიექტმა იმოქმედა და სათანადო შთაბეჭდილება მოახდინა. ეს შთაბეჭდილება მის ფსიქო-ფიზიკურ ორგანიზმში გარკვეულ მოდიფიკაციას ქმნის, რომელიც შესაფერი განწყობის სახეს ღებულობს. დამახასიათებელია, რომ ობიექტი ყოველთვის ერთი რომელიმე მხრით ახდენს ბავშვზე შთაბეჭდილებას: ფერით, ფორმით ან სხვა რამ უმნიშვნელო თვისე-

ბით; ამიტომ ობიექტი მთლიანად ყოველთვის ამ თვისების ასპექტით არის მის ცნობიერებაში წარმოდგენილი. რამდენადაც ბავშვის განწყობა დიფუზიურია და უძრავი, ობიექტი მის ცნობიერებაში ყოველთვის ამ ერთი ნიშნით არის აღბეჭდილი და არასდროს მრავალი თვისების მატარებლად არ იქცევა. როდესაც მას ბავშვი სახელს აძლევს, მისი სიტყვა ამ ერთი ნიშნით აღბეჭდილი წარმოდგენის აღსანიშნავად იხმარება. მაშასადამე, ბავშვის სიტყვის შინაარსს ასეთი წარმოდგენა შეადგენს და იქ, სადაც ჩვენ ცნებებს მივმართავთ, ბავშვი ერთი რომელიმე კონკრეტული ნიშნით აღბეჭდილი წარმოდგენის გამოყენებით კმაყოფილდება. რომ ეს ასეა, ეს ბავშვის ჩვეულებრივი მეტყველების ზოგიერთი კერძო შემთხვევის ანალიზიდანაც ჩანს.

ვ.შტერნი ერთ საინტერესო დაკვირვებას მოგვითხრობს: 3.1 ბავშვმა ხუმრობით სკამს აკოცა. მამა: „აბა ეხლა უყურე, როგორ გაეცინება სკამს“. ბავშვი (თვითონ იცინის): „სკამს რომ არ შეუძლია სიცილი!“ „რატომ არ შეუძლია?“ ბავშვი: „მიტომ, რომ კბილები არა აქვს“.

უეჭველია, სიტყვა „სიცილი“ ბავშვისათვის სრულიად კონკრეტულ შთაბეჭდილებას ნიშნავს, შთაბეჭდილებას, რომელიც განსაკუთრებით „კბილების გამოჩენის“ ნიშნით არის აღბეჭდილი. რა თქმა უნდა, არსებობს სხვა მრავალი სიცილისათვის გაცილებით უფრო დამახასიათებელი ნიშნები; მაგრამ, როგორც ჩანს, ბავშვზე განსაკუთრებით ამ მომენტს მოუხდენია შთაბეჭდილება და რადგანაც მას შთაბეჭდილების განაწილების უნარი არა აქვს, სიცილი მისთვის ამ ერთი ნიშნით აღბეჭდილ ფენომენად იქცევა. რასაკვირველია, შესაძლოა მეორე შემთხვევაში ამავე სიტყვამ მასში სხვა შთაბეჭდილება აღძრას; მაგრამ ამას მაშინ ექნება ადგილი, როცა სიცილი სხვა რომელიმე მხრით მოახდენს მასზე შთაბეჭდილებას.

ამავე შედეგს იძლევა ბავშვის ცნების ექსპერიმენტული გამოკვლევაც.⁽⁴⁴⁾

ბავშვს ეძლევა სხვადასხვა მუყაოს ფიგურები, რომელნიც ურთიერთისაგან განსხვავდებიან ფერით, ფორმით, სიდიდით, ფერებისა და მათზე დასმული წერტილების რიცხვით. ამ ფიგურათა შორის ჩვეულებრივი საგნებიც ურევია, მაგალითად, კოლოფი, სპილენძის ფული, ღილი და სხვ., რომელიც ფორმით, ფერით, სიდიდისა და ფერების რიცხვით რომელიმე ფიგურას უახლოვდება. ცდისპირს ამოცანა ეძლევა:

I. ფიგურათა მთელი მრავალსახიანობა ოთხად დააჯგუფოს; მაშასადამე, იხელმძღვანელოს ერთდროულად ყველა იმ ნიშნით, რომლითაც მიწოდებული ფიგურები განსხვავდებიან ურთიერთისაგან, მაგალითად, დააწყოს დიდი ფერადი ოთხკუთხედები ერთად, პატარა ფერადი ოთხკუთხედები ერთად, დიდი უფერული ოთხკუთხედები ერთად და პატარა უფერული ოთხკუთხედები ერთად ანდა როგორმე სხვანაირად.

II. ჯგუფებში არა მარტო ფიგურები, არამედ საგნებიც მოათავსოს.

III. თითოეული ჯგუფისათვის მონახოს რაიმე სახელი (**სახელების ცდები**).

IV. მიაწოდოს ექსპერიმენტატორს ესა თუ ის ფიგურა ან ობიექტი მათი ახალი სახელწოდების დასახელების კვალობაზე.

V. აღნიშნოს, თუ რომელი სახელწოდება შეეფერება თითოეულს, ექსპერიმენტატორის მიერ მიწოდებულ ფიგურას, თუ საგანს.

VI. განსაზღვროს სიტყვიერად ახალი სახელების მნიშვნელობა, ე.ი ცნების ლოგიკური განსაზღვრა სცადოს (**დეფინიციის ცდები**).

ამ ცდების პირველი სერიიდან გამოირკვა, რომ სამი-ოთხი წლის ბავშვები, ჩვეულებრივ, მარტო ერთი ნიშნის მიხედვით ცდილობენ მოცემული მასალის დაჯგუფებას. თავისთავად იგულისხმება, ისინი მიწოდებული ამოცანების გადაჭრას ვერ ახერხებენ, ვინაიდან მარტო ერთი ნიშ-

ნის მიხედვით მთელი მასალის ოთხად დაჯგუფება შეუძლებელია.

რას გვეუბნება ეს ფაქტი? სრულიად უეჭველია, რომ ბავშვს არ შესწევს ძალა, მოცემული ობიექტი რამდენიმე განსხვავებული ნიშნის (ფერის, ფორმის, სიდიდის) მატარებლად იგულისხმოს. როგორც ჩანს, საგანი მისთვის ყოველთვის მხოლოდ ერთი რომელიმე გარკვეული ნიშნით არის აღბეჭდილი და როდესაც ეკითხები, თუ რატომ მოათავსა ესა თუ ის ფიგურა სწორედ ამ ჯგუფში და არა რომელსამე სხვაში, იგი ან სრულიად ვერავითარ პასუხს ვერ იძლევა, ანდა გვეუბნებათ: „იმიტომ რომ აქ სწორედ ასეთებია“. მაშასადამე, მას ობიექტის ცალკე ნიშნები კი არა აქვს მხედველობაში, არამედ მთლიანი ფიგურა, რომელიც მისთვის განსაკუთრებით ერთი რომელიმე ნიშნითაა აღბეჭდილი.

ამიტომ გასაგებია, რომ ცდების მეორე სერიაში, სადაც საკითხი სახელდების ფუნქციას ეხება, უფრო ხშირად უარყოფით შედეგებს ვღებულობთ (56%). სამ-ოთხ-წლიანი ბავშვების უმრავლესობა უძლურია სიტყვის მნიშვნელობად ორი ნიშნის კომპლექსი იგულისხმოს, მაგალითად, გაიგოს, რომ სიტყვა „ედება“ **მრგვალ დიდ** ფიგურებს ან საგნებს ნიშნავს. მართლაცდა, თუკი ბავშვისათვის ყოველი ობიექტი მხოლოდ ერთი ასპექტით ან ერთი ნიშნით არის ცნობიერებაში წარმოდგენილი, როგორ უნდა შესძლოს მან ახალი სიტყვის დასახელებაზე ორი ან სამი გარკვეული ნიშნის კომპლექსი იგულისხმოს.

რა თქმა უნდა, არის შემთხვევები, რომ ბავშვები სწორადაც ხმარობენ სიტყვას: მაგალითად, რომ ეტყვი: „ამ ფიგურებში ორი ედება მომინახეო“, ფიგურებს სწორად ირჩევენ. მაგრამ ისინი აქაც ერთი თვისებით აღბეჭდილი მთლიანი წარმოდგენებით სარგებლობენ და მაშასადამე, ამოცანას შემთხვევით სჭრიან.

ცდების შემდეგი სერია სიტყვის **განზოგადების** ფუნქციას ეხება: ბავშვმა ახლა გარკვეული ნიშნების მატარებელი

ფიგურების პირობითი სახელის გადატანა ყველა ისეთ ობიექტზე უნდა შეძლოს, რომელნიც ამავე ნიშნებით ხასიათდებიან. თავისთავად იგულისხმება, ამას იგი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეძლებს, თუ აღნიშნული სიტყვის ქვეშ არა მთლიანი საგნის წარმოდგენას, არამედ მხოლოდ გარკვეული ნიშნების ერთობლიობას (ე. წ. **იდეურ ობიექტს**) გულისხმობს.

ცდების შედეგები ერთხელ კიდევ ამტკიცებენ, რომ სამი-ოთხი წლის ბავშვს განზოგადების ძალა ჯერ კიდევ არ შესწევს. ამის მიზეზი რომ მათი სიტყვის მნიშვნელობის დიფუზიურ მთლიანობაში უნდა ვეძიოთ, ეს იქედან ჩანს, რომ ზოგიერთი ბავშვი მხოლოდ იმდენად ახერხებს ამ ამოცანის გადაჭრას, რამდენადაც ექსპერიმენტატორი, დამხმარე კითხვების საშუალებით, მის გულისყურს ნაგულისხმევი ობიექტის სათანადო ნიშნებისაკენ მიმართავს.

განსაკუთრებით საგულისხმოა **განსაზღვრების** ცდის შედეგები. თუ წინა სერიებში ამოცანის სიძნელე უმთავრესად პრაქტიკული ბუნების იყო, ახლა მას უფრო ვერბალურ-ლოგიკური ხასიათი ეძლევა: ბავშვს ევალება ანგარიში მისცეს ექსპერიმენტატორს იმის შესახებ, თუ რას აზროვნებს იგი, როდესაც ამა თუ იმ ახალ სიტყვას ხმარობს; რა ნიშანს გულისხმობს იგი თითოეული ასეთი სიტყვის ქვეშ. მან უნდა შესძლოს ისეთი განსაზღვრება მონახოს, რომ ეს უკანასკნელი შესაფერისი სიტყვის გამოყენების ყველა კერძო შემთხვევას ეთანხმებოდეს, რათა ამით თანამოსაუბრესაც მისი შეუცდომელი გამოყენების შესაძლებლობა მიეცეს.

რა ირკვევა ამ ცდებიდან? როდესაც სამი-ოთხი წლის ბავშვს ეკითხები, თუ რას ნიშნავს, მაგალითად, სიტყვა „ედება“, რომელსაც იგი წინა ცდებში პრაქტიკულად იყენებდა, ნაცვლად იმისა, რომ ნამდვილი განსაზღვრება მოგვცეს, ე. ი. ის ნიშნები დაასახელოს, რომელიც თითოეული ცალკე სიტყვის შემთხვევაში იგულისხმება, იგი პირდაპირ

მიუთითებს ცალკე ობიექტზე და გვეუბნება: „ედება ყველა ასეთებიანო.“

ამრიგად, ბავშვის „ცნება“ როგორც მისი სიტყვის შინაარსი, არავითარ შემთხვევაში გარკვეულ ნიშანთა აზრს, ანდა ახ-ის ტერმინი რომ ვიხმართ, რაიმე **იდეურ ობიექტს** არ წარმოადგენს, მაშასადამე, ბავშვი ნამდვილ ცნებებს კი არ ხმარობს, არამედ საუკეთესო შემთხვევაში მხოლოდ **მათ თავისებურ ეკვივალენტს, რომელიც არაიდენტიფიცირებული მთლიანი წარმოდგენის სახით უნდა იქნეს გათვალისწინებული.**

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ ბავშვის სიტყვას მრავალი განსხვავებული მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს და ერთ გარკვეულ მყარ შინაარსს მოკლებული უნდა იყოს. მართლაცდა, თუ ჩვენი პერიოდის ბავშვის „ცნებას“ კონკრეტული, არადიფერენცირებული წარმოდგენა ქმნის, რომელიც ერთი რომელიმე ნიშნით არის აღბეჭდილი - იმის მიხედვით, თუ რით მოახდინა ობიექტმა შთაბეჭდილება და რისი შესაფერისი განწყობა შექმნა - მაშინ ცხადია, რომ შესაძლებელია ეს არადიფერენცირებული შინაარსი ყოველ მოცემულ მომენტში სხვა ნიშნითაც იქნეს აღბეჭდილი. ეს იმიტომ, რომ შთაბეჭდილების მოხდენის ძალა ობიექტს სხვა რომელიმე ახალი მხრითაც შესწევს და ეს, შესაძლოა, ცნების ახალ შინაარსს დაედო საფუძვლად.

ამისდა მიხედვით, არის შემთხვევები, რომ ბავშვი ერთი-სა და იმავე სიტყვის ქვეშ ორს განსხვავებული ნიშნით აღბეჭდილ შინაარსს გულისხმობს და ამიტომ ამ სიტყვას ორი განსხვავებული მნიშვნელობით ხმარობს. ამ გარემოებამ შეიძლება ადვილად აფიქრებინოს ადამიანს, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის აზროვნება **იგივეობისა და წინააღმდეგობის** ლოგიკურ პრინციპებს ანგარიშს არ უწევს და მათ ტლანქად არღვევს.

3. ლოგიკური აზროვნების მთავარ აქტს ე. წ. მსჯელობა წარმოადგენს, ე. ი. ის აქტი აზროვნებისა, რომელიც ორ მო-

358

ცემულ ცნებას შორის რაიმე მიმართებას ადასტურებს ან უარყოფს. მსჯელობის სიტყვიერ გამოხატულებას წინადადება შეადგენს. რამდენადაც ჩვენი პერიოდის ბავშვი უკვე მეტყველ არსებად უნდა ჩაითვალოს, შეიძლება იფიქროს კაცმა, რომ ამით და ამდენადვე მას მსჯელობის უნარიც უნდა ჰქონდეს განვითარებული. მართლაცდა, როგორც ზემოთაც იყო აღნიშნული, ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში ბავშვი არა მარტო მარტივის, არამედ რთული წინადადების გამოყენებასაც ეჩვევა. განა ეს იმის ნიშანი არ არის, რომ მას მსჯელობის უნარიც სათანადოდ აქვს განვითარებული?

მაგრამ ბავშვის წინადადების შედგენილობა რომ გულდასმით შევისწავლოთ, ვნახავთ, რომ ამ საკითხის სულ ასე მარტივად გადაჭრა არ შეიძლება. საქმე ისაა, რომ წინადადების გამოთქმა ყოველთვის როდი ნიშნავს მსჯელობის აქტის მოხდენასაც. ამ უკანასკნელისათვის ერთი რამ აუცილებელია, რაც სრულიად არაა საჭირო, - ყოველი წინადადების გამოთქმასაც უთუოდ ახლდეს თან. და აი, ბავშვის მეტყველების აქტებს, ჩვეულებრივ, სწორედ ეს აკლია.

მართლაცდა, რას წარმოადგენს ბავშვის წინადადება? ყველაზე უფრო ხშირად იგი თავისი **სურვილების** გამოსახატავად მიმართავს მას: „ეს მინდა“, „წამიყვანე“, „მომეცი“, - აი, ჩვეულებრივი შინაარსი ბავშვის წინადადებებისა. რა თქმა უნდა, ეს ყოველთვის ასე მოკლედ არ გამოითქმის; არის შემთხვევები, რომ ბავშვს თავისი სურვილის გამოსახატავად მრავალი სიტყვის ხმარება უხდება, მაგრამ აზრი მაინც იგივეა. ეს სურვილის გამომხატველი წინადადებები არა მარტო იმას ეხება, რაც ბავშვს უნდა ამჟამად, არამედ იმასაც, რაც მან მომავალში უნდა გააკეთოს. ამდენად ისინი მისი მომავალი ქცევის **გეგმას** წარმოადგენენ. გარდა ამისა, როგორც ვიცით, განსაკუთრებით ხშირად ბავშვის მეტყველება იმის გადმოცემასაც ცდილობს, რისთვისაც მას წარსულში ან აწმყოში მიუქცევია ყურადღება.

ეთერ (2.6). „ხო იცი, ეს ციტის კვეჩხია... სევწამ. ციტს და-
ვიწელ... და სენ მოგიტან.., დაიწი მაგლა...: დაიწი... გეწილოს
მაგლა... წავა სხვაგან... მაგლა დაიწი... ჰო, ეგლე... ლო გიწი-
ლავს... აი, ასე დაიწილე. ვითომ კეცხი მოგტაცეს... და მე
სენ კაკას აღლ მოგიტან... გაგებუტე მე სენ“.

ასეთია ერთ-ერთი შემთხვევით აღებული ნიმუში ორი
წლინახევრის პატარა ქალის ნალაპარაკებისა. რას წარმო-
ადგენს იგი თავისი ლოგიკური შინაარსით?

ყველაზე უფრო ახლო მსჯელობასთან ბავშვის ის წინა-
დადებები დგას, რომელიც აღწერის მიზანს ემსახურება და
აღქმის მსჯელობის ანალოგიით **აღქმის წინადადებად** შე-
იძლება წოდებულ იქნას. აქ ამ წინადადებებში ბავშვი მხო-
ლოდ იმის გადმოცემას ცდილობს, რაც მას კონკრეტული
წარმოდგენის თუ აღქმის სახით აქვს მოცემული. ერთი ბავ-
შვი ამბობს: „შალიკო თვალებს ილესავს“. უეჭველია, რომ
ბავშვი განსაზღვრულ მოვლენას ხედავს (შალიკო თვა-
ლებს ისრესს), ამას მთლიანი სახით აღიქვამს და სიტყვი-
ერ რეაქციას იძლევა, რომელშიც თავისი აღქმის შინაარ-
სის ობიექტივაციას ახდენს. შეიძლებოდა გვეფიქრა, რომ
ბავშვი ორი მოცემული ცნების (შალიკო და თვალების სრე-
სა) შეერთებას ახდენს და ამრიგად, მათ შორის არსებულ
მიმართებას ადასტურებს. მაგრამ, რამდენადაც მას ნამ-
დვილი ცნებები ჯერ კიდევ არ მოეპოვება, შეუძლებელია,
ამ წინადადებაში მართლა ცნებათა მიმართების დაწყებას-
თან გვექონდეს საქმე. უნდა ვიფიქროთ, რომ საქმის ვითა-
რება სულ სხვაგვარია. როდესაც ბავშვზე განსაზღვრული
სიტუაცია მოქმედებს (ის ხედავს შალიკოს, რომელიც თვა-
ლებს ისრესს), მასში მთლიანი შთაბეჭდილება ჩნდება, რო-
მელიც განსაკუთრებით თვალების სრესის მომენტიტ არის
აღბეჭდილი. ამ შთაბეჭდილების ნიადაგზე ბავშვის ცნო-
ბიერებაში შალიკოს მთლიანი სახე ჩნდება, რომელიც თვა-
ლების სრესის „ასპექტით არის წარმოდგენილი“. და აი,
თავის წინადადებაში ბავშვი შალიკოს მთლიანი წარმოდ-
გენის ამ ერთი ასპექტით ან ნიშნით აღბეჭდვის ობიექტივა-
360

ციას ახდენს, მისი საშუალებით იგი ასრულებს და ობიექტურად აყალიბებს მოცემული შთაბეჭდილების ნიადაგზე აგებული აღქმის ფაქტს.

შეიძლება თუ არა ითქვას, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვის მსჯელობის აქტთან გვაქვს საქმე? რა თქმა უნდა, იგივე წინადადება შეიძლებოდა უცვლელად მსჯელობის გამოსათქმელადაც გამომდგარიყო. მაგრამ მაშინ, ჯერ ერთი, ამ წინადადების ცალკე ელემენტების ნამდვილი ცნებები უნდა ყოფილიყო და მეორე, ამ ცნებათა კავშირის ხასიათი იმთავითვე ნათელი არ უნდა ყოფილიყო: მაგ., შალიკოს ისე ჰქონოდა ხელები თვალთან მიტანილი, რომ ბავშვს საკითხი გაჩენოდა, მართლა ისრეს იგი თვალეებს, თუ არა და წინადადება ამ საკითხის საპასუხოდ უნდა ყოფილიყო გამოთქმული. ჩვენს შემთხვევაში კი არც ერთს აქვს ადგილი და არც მეორეს: ე. ი. არც ბავშვის ცალკე სიტყვების ქვეშ იგულისხმება ცნებები და არც მისი წინადადება წარმოადგენს წინასწარ აღძრული საკითხის პასუხს. ბავშვი მხოლოდ მთლიანი წარმოდგენის აქცენტირებას აწარმოებს, იგი იმ შთაბეჭდილებას აღნიშნავს, რომელსაც მასზე მოქმედი ობიექტი ახდენს და ყველაფერი ეს ყოველგვარი წინასწარ აღძრული საკითხის გარეშე ხდება. მაშასადამე, არ გვაქვს საბუთი, აღნიშნული წინადადების შინაარსად ნამდვილი მსჯელობა ვიგულისხმოთ. იგივე უნდა ითქვას ჩვენი პერიოდის ბავშვის სხვა სახის წინადადებათა შესახებაც. ასე რომ, საზოგადოდ, შეიძლება დავასკვნათ, რომ, ჩვეულებრივ 2-4 წლის ბავშვის მეტყველება მსჯელობათა გამოთქმას არ წარმოადგენს, რომ მისთვის ნამდვილი მსჯელობის აქტი ჯერ კიდევ უცხო მოვლენად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ შეჭველია, რომ 2-4 წლის ბავშვი არც წმინდა რეცეპტორულ არსებად უნდა ვიგულოთ – არსებად, რომელიც მარტო პასიური აღქმით კმაყოფილდება. არის შემთხვევები, რომ მას აღქმულის მიმართ საკითხებიც უჩნდება: „სად“, „რატომ“ და „როდის“. ეს კითხვები, როგორც ვიცით,

უკვე ჩვენი პერიოდის ბავშვის ლექსიკონშიც მოიპოვება და საზოგადოდ, კითხვით წინადადებებს ბავშვის მეტყველების ფორმათა შორის საკმაოდ თვალსაჩინო ადგილი უკავია.

საიდან ღებულობს ბავშვი თავის კითხვებზე პასუხს? რა თქმა უნდა, ერთი მხრივ, სხვებისაგან ჩვეულებრივ, დიდებისაგან, ხოლო, მეორე მხრივ, ის თვითონაც ცდილობს ზოგჯერ საკუთარი ძალღონით მათ გადაჭრას. პირველ შემთხვევაში, მას სხვისი მსჯელობის შედეგი ეძლევა სათანადო წინადადების სახით, მეორე შემთხვევაში, მან თვითონ უნდა მოახდინოს აზროვნების აქტი, რომელმაც მსჯელობის როლი უნდა შეასრულოს, რამდენადაც მას აღძრული საკითხის დაკმაყოფილება ევალება. რასაკვირველია, ის წინადადება, რომელიც პირველ შემთხვევაში გამოითქმის, ნამდვილი მსჯელობის სიტყვიერ გამოხატულებას წარმოადგენს. მაგრამ ამის მიუხედავად, მაინც არ შეიძლება ითქვას, რომ, როდესაც ბავშვი მას ისმენს ან შემდეგ თვითონ გამოსთქვამს, ნამდვილი მსჯელობის აქტს ახდენდეს. საქმე ისაა, რომ ამ შემთხვევაში მას მზამზარეული გადაჭრა ეძლევა საკითხისა და ამდენად თვითონ მის აზროვნებას დამოუკიდებელი აქტის მოხდენა არ ესაჭიროება. სამაგიეროდ, სწორედ ეს დამოუკიდებლობა უნდა ახასიათებდეს ბავშვის აზროვნებას მეორე შემთხვევაში. მაშასადამე, აქ უკვე თითქოს არავითარი ეჭვი არ უნდა არსებობდეს, რომ საქმე ნამდვილი მსჯელობის აქტთან გვაქვს.

მაგრამ როდის უჩნდება ბავშვს ასეთი კითხვები და რა პასუხს იძლევა იგი მათზე? საკმარისია, ჩვენი პერიოდის ბავშვის სიტუაცია მოვიგონოთ, იმწამსვე დავინახავთ, რომ შესაძლებელია მას საკუთარი ძალღონით გადასაჭრელი საკითხები მხოლოდ ე. წ. სერიოზული საქმიანობისა და თამაშის შემთხვევებში გაუჩნდეს. როგორც ერთი, ისე მეორეც ზოგჯერ ისეთ სიტუაციაში აყენებს მას, რომ ამ სიტუაციიდან გამოსვლის შესაძლებლობას იგი ჯერ კიდევ ვერ ხედავს. ბავშვის წინაშე ბუნებრივად საკითხი იბადება: რო-

362

გორ უნდა გამოვიდეს იგი ამ სიტუაციიდან? რასაკვირველია, ამ მთავარ საკითხზე პასუხის გასაცემად შეიძლება სხვა ქვესაკითხთა მთელი რიგის დაყენება და გადაჭრა შეიძენს აუცილებელი. ასეა თუ ისე, ვთქვათ, ბოლოს და ბოლოს, პასუხი მონახულია. მაგრამ რაში იჩენს იგი თავს? უწინარეს ყოვლისა, ბავშვის ქცევაში: იგი სიტუაციიდან გამოსავალს პოულობს და შესაფერისი ქცევის აქტებს მიმართავს. მაშასადამე, საკითხი პრაქტიკული ხასიათის იყო და მისი გადაჭრაც ასევე პრაქტიკული ხასიათის აღმოჩენდა.

აქედან ნათელია, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვს, ჩვეულებრივ, მხოლოდ პრაქტიკული შინაარსის საკითხები უჩნდება და მათ გადაჭრას იგი პრაქტიკული აზროვნების არეში ახერხებს. ლოგიკური მსჯელობის აქტის მოხდენა, ამისდა მიხედვით, სრულიად არაა მისთვის აუცილებელი და მაშასადამე, შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ლოგიკური მსჯელობის აქტებს იმ შემთხვევაში მაინც უნდა ჰქონდეს ადგილი, როდესაც 2-4 წლის ბავშვის წინაშე ისეთი საკითხები იბადება, რომელთა გადაჭრაც მან დამოუკიდებლად უნდა სცადოს.

რომ ვკითხოთ ახლა ასეთ ბავშვს, თუ რატომ მოიქცა იგი ასე და არა სხვანაირად, იგი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეძლებს დამაკმაყოფილებელი პასუხი მოგვცეს, თუ თავისი ქცევის ობიექტურ ანალიზს მოახდენს, თუ იმ გზისა და ხერხების ობიექტივაციას მოახერხებს, რომელთაც მან თავისი პრაქტიკული აზროვნების პროცესში მიმართა; ერთი სიტყვით, თუ ლოგიკური აზროვნების აქტების გამოყენებას შეძლებს.

მაშასადამე, ასეთ შეკითხვაზე მიღებულ პასუხთა ანალიზი შესაძლებლობას მოგვცემს გავარკვიოთ, თუ რამდენად შესწევს ბავშვს ლოგიკური აზროვნების ძალა.

მაგრამ შეიძლება მას ამავე მიზნით სხვაგვარი შეკითხვებიც მივცეთ, დაახლოებით ისეთი, როგორიც მისი პრაქტიკული აზროვნების წინაშეც უნდა გაჩენილიყო და ამოცა-

ნის წარმატებით გადაჭრის შემთხვევაში, სწორადაც გადაწყვეტილიყო. რადგანაც ამჟამად საკუთარი, სპეციალურად ამ მიზნისათვის დაყენებული ცდის მასალა არ მოგვეპოვება, ჩვენ შემდეგს, პიაჟეს მიერ წარმოებული შეკითხვების მასალას მივმართავთ.

ბავშვს (7.6) კითხავენ: რატომ არ იძირება ნავი წყალში?

-მიტომ, რომ იგი მსუბუქია და ნავს ნიჩბები აქვს.

-ის ნავები, რომელთაც ნიჩბები არა აქვთ, ისინი რატომ არ იძირებიან?

-იმიტომ, რომ ისინი მსუბუქი არიან.

-დიდი გემები?

-ისინი მიტომ არ იძირებიან, რომ მძიმეები არიან.

- მაშ მძიმე საგანი არ იძირება?

-როგორ არ იძირება.

-დიდი ქვა?

-იძირება.

-დიდი გემი?

-ის ცურავს, მიტომ რომ მძიმეა.

-მხოლოდ იმიტომ?

-არა! კიდევ იმიტომ, რომ დიდი ნიჩბები აქვს.

-რომ ჩამოვარდეს ნიჩბები?

-მაშინ გემი უფრო მსუბუქი შეიქნება..

-ხელახლა რომ გაუკეთოთ ნიჩბები?

-მაშინაც არ დაიძირება, მიტომ რომ მძიმე იქნება.

მართალია, ეს საუბარი შედარებით მოზრდილ ბავშვთან არის ნაწარმოები, მაგრამ მის ადგილას რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვი ყოფილიყო, პრინციპულად ასეთსავე შედეგს მივიღებდით. განსხვავება, უმთავრესად, ის იქნებოდა, რომ პატარა ყველა ჩვენს შეკითხვას ვერ გაიგებდა და ვერც გარეგნულად ისე მოხდენილ პასუხებს მოგვცემდა, როგორც 7.6-ის ბავშვი. სამაგიეროდ საკითხის გადაჭრის ხასიათი იგივე დარჩებოდა.

მართლაცდა, როგორ ჭრის ბავშვი საკითხს, თუ რატომ არ იძირება ესა თუ ის საგანი წყალში? მისი პასუხი ასეთია: ხან მიტომ არ იძირება, რომ მსუბუქია და ხან მიტომ, რომ მძიმეა, თანახმად ფორმალური ლოგიკის ძირითადი მოთხოვნებიდან, ასეთი აზრი სრულიად შეუწყნარებლად უნდა ჩაითვალოს: იგი იმდენად თვალსაჩინო შინაგან წინააღმდეგობას შეიცავს, რომ საეჭვოა რომელიმე მოზრდილმა ადამიანმა ასეთი რამ სერიოზულად თქვას; და ეს იმიტომ, რომ ჩვენთვის თავისთავად იგულისხმება, რომ ორი ურთიერთის საწინააღმდეგო აზრი შეუძლებელია ერთსა და იმავე დროს ორივე მართალი იყოს. **საწინააღმდეგოს შეუძლებლობის პრინციპი** ჩვენი აზროვნების იმდენად ძირითად აქსიომას წარმოადგენს, რომ მის გარეშე ადამიანის აზროვნება სრულიად მოუხერხებელია.

მაშ გამოდის, რომ ბავშვისათვის წინააღმდეგობის შეუძლებლობის პრინციპი სავალდებულო არ ყოფილა. **ლევინ ბრული** ამტკიცებს, თითქოს პრიმიტიულმა აზროვნებამ, ამ პრინციპის არაფერი იცოდეს. პიაჟე დარწმუნებულია, რომ ბავშვი აზრთა წინააღმდეგობისადმი სრულიად ინდიფერენტულია. მაგრამ განა შესაძლებელია ეს ასე იყოს? ჯერ ერთი, ამ შემთხვევაში უკვე წინასწარ არის ნაგულისხმევი, რომ ბავშვს აზროვნება შეუძლია. საკითხი მხოლოდ იმას ეხება, თუ რა სპეციფიკური თავისებურებები აქვს ამ უკანასკნელს

თუ ვაღიარებთ, რომ ბავშვი აზროვნების ოპერაციებს მიმართავს, მაგრამ წინააღმდეგობის პრინციპს ანგარიშს არ უწევს, მაშინ სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა აგვეხსნა, თუ რატო უნდა მას აზროვნება. რად აზროვნებს ბავშვი, თუ მას ჭეშმარიტების გაგება არ სწადია? რად აყენებს საკითხებს, თუ სწორი პასუხი არ აინტერესებს? ხომ სრულიად უეჭველია, რომ საკითხის დაყენების ფაქტი უკვე იმთავითვე გულისხმობს, რომ მასზე ყოველგვარი პასუხი კი არ არის შესაძლებელი, რაც მოგვეხასიათება, არამედ სრულიად გარკვეული. ეს რომ ასე არ ყოფილიყო, მაშინ არას-

დროს არავითარი საკითხი არ გაჩნდებოდა. მეორე მხრივ, საკმარისია ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევა, მისი მეტყველების შინაარსი, მისი დამოკიდებულება ჩვენ მიერ მიცემული პასუხებისადმი ზერელედ მაინც გავითვალისწინოთ, რათა დავრწმუნდეთ, რომ წინააღმდეგობის შესაძლებლობის პრინციპი მასაც ისევე წარმართავს, როგორც ჩვენ. განა იშვიათია შემთხვევები, რომ სამი-ოთხი წლის ბავშვი ხშირად იჭერს დიდებს წინააღმდეგობაში და ამის გამო უსაყვედურებს კიდეც მათ! ერთი სიტყვით, ბავშვის ყოველდღიური ცხოვრების დაკვირვება უდავოდ ამტკიცებს, რომ მას წინააღმდეგობის შემჩნევა შეუძლია და მაშასადამე, აზრთა წინააღმდეგობისადმი მისი ინდიფერენტობის შესახებ ლაპარაკი დაუსაბუთებლად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ როგორღა უნდა ავხსნათ მაშინ, რომ ზემომოყვანილი საუბრის დროს იგი ეგოდენ უგრძნობი აღმოჩნდა წინააღმდეგობის პრინციპისადმი? როგორ უნდა ავხსნათ ის გარემოება, რომ მისი აზრით წყალში დაძირვის მიზეზი სიმსუბუქეც არის და სიმძიმეც? უეჭველია, ბავშვმა მშვენივრად იცის, რომ ილუზიის თამაშის დროს ნავად მას ხის ნაფოტი გამოადგება, ხოლო ქვა არა. ყოველ შემთხვევაში, როდესაც იგი თამაშობს, პრაქტიკულად ისე იქცევა, თითქოს მისთვის იმთავითვე ნათელი იყოს, რომ მსუბუქი საგანი წყალში არ იძირება, ხოლო მძიმე იძირება. მაგრამ საკმარისია მას შეეკითხო, თუ რატომ ხდება ასე, რომ მან ზემოაღნიშნული პასუხები მოგცეთ.

რატომ? უეჭველია, ამ შემთხვევაში მისგან ისეთ პასუხს მოველით, რომელშიც ნაგულისხმევი იქნება „ცურვის“, „დაძირვის“, „სიმსუბუქისა“ და „სიმძიმის“ ცნების მყარი მნიშვნელობით გაგება. ვერბალურ-ლოგიკური აზროვნებისათვის ამ მოთხოვნილების შესრულება აუცილებელია. როდესაც ბავშვი ცურვის, დაძირვის, სიმსუბუქისა და სიმძიმის შესახებ გველაპარაკება, ჩვენ ბუნებრივად ვგულისხმობთ, რომ იგი სათანადო ცნებებით სარგებლობს.

მაგრამ ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვს ნამდვილი ცნების აზროვნება ჯერ კიდევ არ შეუძლია. ჩვენ ვიცით, რომ მისი სიტყვები ცნებას კი არა, თავისებურს მთლიან წარმოდგენებს გამოხატავენ. მაშასადამე, მისი პასუხების ანალიზი ამ თვალსაზრისით უნდა მოხდეს: მისი სიტყვების ქვეშ ის უნდა ვიგულისხმოთ, რასაც მისთვის წარმოადგენენ ისინი და არა ის, რასაც ჩვენ ვგულისხმობთ მათ ქვეშ. ვნახოთ, რა სახეს მიიღებს ამ შემთხვევაში მისი „აბსურდული“ პასუხი, მისი ვითომდა უეჭველი გულგრილობა აზრთა შინაგანი წინააღმდეგობისადმი!

მაშ, როდესაც ბავშვი „ცურვაზე“ (დაუძირველობაზე) ლაპარაკობს, მას ნამდვილი ცნება არა აქვს მხედველობაში. ეს რომ ასე ყოფილიყო, მაშინ მთელი თავისი საუბრის დროს ყოველთვის განსაზღვრულ ნიშანთა ერთი და იგივე კომპლექსი უნდა ეგულისხმებინა, იმიტომ, რომ ცნება სწორედ გარკვეული ნიშნების ასეთს უცვლელ კომპლექსს წარმოადგენს. ნამდვილად მას მთლიანი წარმოდგენა აქვს მხედველობაში. მაგრამ მთლიანი წარმოდგენა, როგორც ვიცით, ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის ყოველთვის ერთ რაიმე ნიშნით არის განსაკუთრებით აღბეჭდილი იმის მიხედვით, თუ რა მხრივ მოუხდენია ობიექტს მასზე განსაკუთრებული შთაბეჭდილება; ამიტომ იგი ყოველთვის ერთი და იგივე არ არის: ერთხელ ის შეიძლება ერთი ნიშნით იყოს აღბეჭდილი და მეორეჯერ მეორე ნიშნით. როდესაც ბავშვი რაიმე სიტყვას ხმარობს, ეს სიტყვა თვითონ რჩება უცვლელი, თორემ მისი მნიშვნელობა შეიძლება სხვადასხვანაირი იყოს იმის მიხედვით, თუ რა ნიშნით აღბეჭდილი წარმოდგენა იგულისხმება ყოველ მოცემულ შემთხვევაში. როდესაც ბავშვი ნავის ცურვაზე (დაუძირველობაზე) ლაპარაკობს, მას მხედველობაში აქვს ნავის სიმსუბუქის შთაბეჭდილებაზე აგებული ცურვის მთლიანი წარმოდგენა; ხოლო, როდესაც იგი გემის ცურვაზე დაიწყებს ლაპარაკს, მის ცნობიერებაში გემის სიმძიმით აღბეჭდილი ცურვის წარმოდგენა იჩენს თავს; ერთი სიტყვით, გემის ცურვა მისთვის

სიმძიმის ნიშნით აღბეჭდილი წარმოდგენაა და ნავის ცურვა სიმსუბუქის ნიშნით აღბეჭდილი. ამიტომ, როდესაც მას ეკითხები, თუ რატომ არ იძირება ნავი. ის გიპასუხებს: იმიტომ რომ მსუბუქია; ხოლო გემი იმიტომ არ იძირება, რომ იგი მძიმეაო. „მსუბუქი“ და „მძიმე“ მისთვის განყენებულ ნიშნებად კი არ იგულისხმება, არამედ ნავისა და გემის ამ ნიშნებით აღბეჭდილ მთლიან დიფუზიურ წარმოდგენებად. მაშასადამე, მისი პასუხის ნამდვილი აზრის ადეკვატური სიტყვიერი გამოხატულება ასეთი იქნებოდა: „ნავი იმიტომ არ იძირება, რომ ნავია და გემი იმიტომ არ იძირება, რომ გემია“. მაშასადამე, წინააღმდეგობის პრინციპის ტლანქ დარღვევაზე ლაპარაკი აქ სრულიად უადგილოა: ნავი რომ ნავია და გემი გემია, ამის თქმა, პირიქით, სრულიად საწინააღმდეგოს ამტკიცებს, სახელდობრ, იმას, რომ ბავშვი აქ ლოგიკური იგივეობის პრინციპით ხელმძღვანელობს და მაშასადამე, არ შეიძლება ითქვას, რომ აზრთა წინააღმდეგობის მიმართ ინდიფერენტული იყოს.

მაგრამ ამის მიუხედავად, ბავშვის პასუხი თავისთავად, რასაკვირველია, სრულიად არაა დამაკმაყოფილებელი. როდესაც ის გვეუბნება: გემი იმიტომ არ იძირება, რომ გემია და ნავი იმიტომ არ იძირება, რომ ნავიაო, უეჭველია, მან ვერ შეძლო დაძირვის მიზეზის დასახელება: მან გვერდი აუქცია მას. აქედან ცხადია, რომ ბავშვის პასუხების ბუნება გვითვალისწინებს, რომ ამ შემთხვევაში მას ვერბალურ-ლოგიკური აზროვნების ძალა არ შესწევს, მას არ შეუძლია ანგარიში მოგვცეს იმის შესახებ, რაც პრაქტიკული აზროვნების სფეროში მას ნათლად აქვს მოცემული.

მაშ რა უნდა ითქვას ბავშვის მსჯელობის აქტის შესახებ? უეჭველია, რომ არის ჩვენი პერიოდის ბავშვის ცხოვრებაში ისეთი სიტუაციები, რომელიც მის აზროვნებას იწვევს. ასეთ შემთხვევაში იგი აღძრული ამოცანის გადაჭრას ესწრაფვის და მაშასადამე, ისეთი პასუხის მიღებას ცდილობს, რომელიც მართლა გარკვეული შინაარსის მატარებელი იქნება, თორემ უამისოდ ამოცანა მუდამ გადაუჭრე-

ლი დარჩებოდა და მისი აღნიშნული მისწრაფება მარად დაუკმაყოფილებელი.

მაგრამ ყველაფერი ეს ჯერ კიდევ პრაქტიკული აზროვნების არეში ხდება, ხოლო რაც შეეხება ნამდვილი ლოგიკური მსჯელობის აქტს. ამისათვის ჯერ კიდევ ერთი რამ აკლია, სახელდობრ, ცნება. მას რომ ესეც ჰქონოდა, მაშინ მის განკარგულებაში სავსებით მზამზარეული მსჯელობის აპარატი იქნებოდა. ამიტომ ის გარემოება, რომ ბავშვს საკმაოდ რთული წინადადებების შედგენა და გამოყენება შეუძლია, სრულიად არ შეიძლება იმის საბუთად გამოდგეს, თითქოს მას დამოუკიდებელი მსჯელობის აქტის წარმოების ძალა შესწევდეს.⁽⁴⁵⁾

3. ვნახოთ ახლა, რა მდგომარეობაში აქვს ბავშვს დასკვნის უნარი? როდესაც მოცემული აზრიდან რაიმე ახალი აზრი გამოგვყავს, როდესაც ცნობილ მსჯელობათა ნიადაგზე ახალ მსჯელობას ვაგებთ, მაშინ დასკვნის ლოგიკურ აქტს ვაწარმოებთ. დასკვნა, მაშასადამე, გულისხმობს წინასწარ მოცემულ მსჯელობათ, ე. ი. **წანამძღვრებს** და ახალ მსჯელობას, რომელიც დასკვნის აქტითაა წანამძღვარ მსჯელობათაგან გამოყვანილი, ე. წ. დასკვნას. შეუძლია თუ არა ჩვენი პერიოდის ბავშვს მოცემულ მსჯელობათაგან ახლის გამოყვანა?

დღესდღეობით ეჭვი არავის აქვს, რომ მესამე წლიდან მაინც ბავშვს ამ უნარის გამოყენების ძალა შესწევს. შტერნი აღნიშნავს, რომ მისი ბავშვი მხოლოდ 2.6-ის იყო, როდესაც დასკვნის გარკვეულ აქტებს მიმართავდა. მეოთხე წელში კი ასეთი შემთხვევები თითქმის ჩვეულებრივ მოვლენას წარმოადგენენ. შემდეგი მაგალითი ამტკიცებს, რომ შტერნის დაკვირვება სწორია.

ციალა (2.8): დასაძინებლად ემზადება. ღამის პერანგის ჩაცმის დროს ამჩნევს, რომ ერთ ადგილას გახეულა: „გახეულა“, ამბობს ბავშვი. „რად არ გაკერავ, თუ გახეულა?“ „მე არ ვიცი გაკერა“. - „როგრ არ იცი? მერე არ გრცხვენია?“ - „მე ჯერ პატარა ვარ, როდესაც დიდი გავიზრდები, მაშინ გავკე-

რავ” - „რატომ ეხლა არ გაკერავ?” - „ჯუტუმ მითხრა, რომ პატარებს არ შეუძლიათ გაკერა”.

ციალა (2.8) ჩივის - „ჯუტუმ მითხრა, ბაბა-იაგა ხარო! ბა-ბა-იაგა ხომ ბებერია? მე კი არ ვარ ბებერი”.

ორივე დაკვირვებიდან ნათლად ჩანს, თითქოს დასკვნის გამოყვანა უკვე მესამე წლის ბავშვს შეუძლია. მართლაცდა, პირველ შემთხვევაში ის აზრი, რომ ბავშვს კერვა არ შეუძლია, მას ნაცნობი აზრიდან („ჯუტუმ მითხრა, რომ პატარებს კერა არ შეუძლიათ”) გამოჰყავს; მეორე შემთხვევაშიც ასეთსავე მოვლენასთან გვაქვს საქმე: რომ შეუძლებელია, იგი „ბაბა-იაგა” იყოს, ეს ბავშვმა იქედან იცის, რომ „ბაბა-იაგა” ბებერია, ხოლო ის ჯერ კიდევ არ არის ბებერი.

მაგრამ იბადება საკითხი: ნამდვილ დასკვნასთან გვაქვს აქ საქმე, ე.ი. სწორედ ისეთთან, როგორიც დიდი ადამიანის აზროვნებისათვისაა დამახასიათებელი, თუ ჩვენს წინაშე სხვა რამ თავისებური მოვლენაა? რომ ამ შემთხვევაში ბავშვის აზროვნებას პროგრესული მიმდინარეობა ახასიათებს, რომ მას ნაცნობი დებულებიდან ახალი დებულება გამოჰყავს, ამაში ეჭვი არაა. მაგრამ, მეორე მხრივ, რომ მისი „ცნება” მხოლოდ სუროგატს წარმოადგენს ნამდვილი ცნებისას. ამისდა მიხედვით, რამდენადაც დასკვნის აქტი ნამდვილ ცნების აზროვნებას გულისხმობს. წინასწარ შეიძლება ვიფიქროთ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის ნამდვილად იგი ხელმიუწვდომელი იქნება. ყოველ შემთხვევაში, ამდენად იგი განსხვავებული იქნება დიდის დასკვნის აქტებისაგან.

საქმე ისაა, რომ დასკვნის ორივე ფორმა, ინდუქცია, ე. ი. დასკვნა კერძოდან ზოგადისა და დედუქცია დასკვნა ზოგადიდან კერძოსი, უეჭველად ზოგადი ცნების აზროვნებას გულისხმობს. განსხვავება მათ შორის ამ მხრივ მხოლოდ ისაა, რომ პირველს ეს ზოგადი ცნება მოცემულ ანუ ცნობილ მსჯელობაში აქვს მოცემული, ხოლო მეორეს ახალში ანუ დასკვნილ მსჯელობაში. ჩვენი პერიოდის ბავშვი, მაშასადამე, ვერც ინდუქციის დასკვნას მოახერხებს და ვერც

დედუქციისას. მაგრამ ჩვენ ვნახავთ, რომ იგი მაინც გადადის თავის აზროვნების პროცესში ძველიდან ახალზე, მას მაინც გამოჰყავს ზოგიერთი ცნობილი დებულებიდან ახალი დებულება. ამდენად შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მას დასკვნის უნარი მაინც აქვს.

მაგრამ რა სახესღებულობს მასში ეს უნარი? თუ ბავშვის აზროვნებაში ცნების როლს განსაკუთრებით ერთი რომელიმე ნიშნით აღბეჭდილი დიფუზიური მთლიანი წარმოდგენა ასრულებს, ცხადია, ყოველს მის მსჯელობაში, მაშასადამე, დასკვნაშიც ამ მთლიანი წარმოდგენის შესახებ იქნება რაიმე დადასტურებული, ანდა, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, ამ მთლიანი წარმოდგენის რაიმე ნიშნით აქცენტირება იქნება მოხდენილი. მაშასადამე, ბავშვის ყოველს დასკვნა დებულებაში ყოველთვის მხოლოდ კერძო წარმოდგენების შესახებ იქნება მსჯელობა და არასდროს ზოგადი ცნების შესახებ. ამისდა მიხედვით, მისი დასკვნა არც კერძოდან ზოგადის დასკვნა იქნება და არც, პირიქით, ზოგადიდან კერძოსი, არამედ ყოველთვის კერძოდან კერძოსი. დასკვნის ასეთ ფომას შტერნი „ტრანსდუქციას“ უწოდებს და ჩვენთვის ახლა ნათელი ხდება, თუ რატომაა, რომ 2-3 წლის ბავშვის დასკვნის ჩვეულებრივ ფორმად სწორედ ტრანსდუქციას ასახელებენ.⁽⁴⁶⁾

ავიღოთ სანიმუშოდ რამდენიმე მაგალითი:

ცუცუ (4.0): უნივერსიტეტში წაიყვანეს, როგორც დაკვირვების ობიექტი. უთხრეს, რომ იქ პროფესორს ნახავდა. რომ დაბრუნდა, მამამ ჰკითხა: „ვინ იყო იქ?“ ბავშვმა უპასუხა: „იქ პროფესორი არ იყო“. „აბა ვინ იყო, იქ რომ კაცი იყო?“ „ის პროფესორი არ იყო: **პროფესორი თეთრი კაცია, ის კი თეთრი არ იყო.**“

ბავშვი მსჯელობს, რომ ის კაცი, მან რომ უნივერსიტეტში ნახა, არ შეიძლება პროფესორი ყოფილიყო. საიდან გამოყავს ეს მსჯელობა, ე. ი. რა შეადგენს მის წანამძღვრებს? უეჭველად შემდეგი:

1. პროფესორი თეთრი კაცია; 2. იქ რომ კაცი ნახა, ის არ იყო თეთრი; დაასკვნის: მაშასადამე, პროფესორი ვერ იქნებოდაო. ამგვარად, ბავშვი თავის აზრს იმით ასაბუთებს, რომ მას გარკვეული „ცნება“ აქვს პროფესორის შესახებ „პროფესორი თეთრი კაცია“. მაგრამ არის კი ეს ნამდვილი ცნება? რასაკვირველია, არა. თანახმად იმისა, რაც ჩვენ ბავშვის „ცნების“ შესახებ ვიცით, ჩვენთვის ნათელია, რომ მისთვის პროფესორი „თეთრ კაცს“ ნიშნავს, ე. ი. ერთი გარკვეული ნიშნით აღბეჭდილს მთლიან წარმოდგენას, სახელდობრ, იმ ნიშნით, რომელსაც მასზე განსაკუთრებით ძლიერი შთაბეჭდილება მოუხდენია და ამიტომ მთელი წარმოდგენა თავისი სახით აღუბეჭდავს. და აი, როდესაც ბავშვი ისეთ კაცს ხედავს, რომელიც მასში ასეთ წარმოდგენას აღძრავს, მაშინ, ცხადია, ამ შემთხვევაში მას პროფესორთან არ უნდა ჰქონდეს საქმე. მაშასადამე, ბავშვი ამ ერთი კერძო წარმოდგენიდან მეორეზე გადადის და ეს გადასვლა იმ ნიშნის დახმარებით ხდება, რომლითაც ეს მისი კერძო წარმოდგენა აღბეჭდილი. ამგვარად, ამ შემთხვევაშიც უეჭველ ტრანსდუქციასთან გვაქვს საქმე.

იგივე უნდა ითქვას ორივე იმ მაგალითის შესახებაც, რომელიც ზემოთ იყო მოყვანილი. ბავშვი, როგორც ჩანს, ასე მსჯელობს: პატარებს კერვა არ შეუძლიათ; მე ჯერ პატარა ვარ. მაშასადამე, მე ჯერჯერობით კერვა არ შემიძლია. ანდა მეორე მაგალითში: „ბაბა-იაგა ბებერია. მე არ ვარ ბებერი. მაშასადამე, მე არ ვარ ბაბა-იაგა“. ბავშვის დასკვნის ტრანსდუქციური ხასიათი, განსაკუთრებით, ამ უკანასკნელ შემთხვევაში ჩანს; სამაგიეროდ, პირველ მაგალითში თითქოს წმინდა დედუქციასთან უნდა გვქონდეს საქმე. ასეთივე, თითქოს წმინდა დედუქციური დასკვნის მაგალითი სხვა შემთხვევაშიც გვხვდება:

ცუცუ (4.0). დღისით, 12 საათია. ბავშვი ოთახში თამაშობს: დგება სკამზე და ძირს ხტება. კედელზე დაკიდებულ სურათებს თავდაყირა აბრუნებს; მისჩერებია და ხარხარებს.: „შეხედე, შეხედე! როგორ არიან კაცები. ეს რომ

სხვამ ნახოს, რას იტყვის”, ხარხარებს. მე ვეუბნები: „იტყვის, რომ ცუცუს ჭკუა არ ჰქონია”. - „უკაცრავად, ვისაც ეს არა აქვს (მიჩვენებს შუბლს), ის საავადმყოფოშია”-ო, მიპასუხებს ცუცუ.

უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ბავშვი თავის-თავს „უჭკუოდ მიტომ არ თვლის, რომ იცის, რომ „უჭკუოები” საავადმყოფოში იმყოფებიან, ის კი - სახლშია. მაშასადამე, მისი დასკვნა თითქოს უეჭველი ზოგადი დებულებიდან გამომდინარეობს, რომელსაც ბავშვი თვითონ ასე გამოთქვამს: „ვისაც ჭკუა არა აქვს, ის საავადმყოფოშია” და ამიტომ იგი თითქოს დედუქცია უნდა ჩაითვალოს. ანდა ერთი კიდევ:

იგივე ბავშვი ისმენს დიდების საუბარს. ბიძამისი ლაპარაკობს: „ცხენი იმდენი ეჭენებიან, მე რომ შევჯექი, ფეხიც არ დამრა”. ცუცუ (მოგვმართავს): „იცი, იცი, მამიდა, ცხენი რატომ არ წავიდა?” - „რატომ?” - „იმიტომ, რომ დაიღალა“. აქაც ძირითადი დებულება, საიდანაც ბავშვს თავისი აზრი გამოჰყავს, ზოგადი ხასიათისაა. ჩანს: **დადლილ ცხენს** სიარული არ უნდა.

შესაძლებელია, აქ მართლა დედუქციის დასკვნის შემთხვევებთან გვქონდეს საქმე: ყოველ შემთხვევაში, ეს რომ მართლა ასე ყოფილიყო, თვითონ სიტყვიერი ფორმა სრულიად უცვლელი დარჩებოდა. მაგრამ მაშინ უნდა გვეგულისხმა, რომ ჩვენს წინაშე ისეთი შემთხვევა დგას, რომელიც ამ პერიოდში გამონაკლისის სახით თუ შეიძლება შეგვხვდეს. თორემ მის დამახასიათებელ მოვლენად არავითარ შემთხვევაში არ ჩაითვლება მით უმეტეს, რომ აქ უკვე ოთხი წლის ბავშვთან გვაქვს საქმე.

ნუთუ არაა შესაძლებელი ვიფიქროთ, რომ, მიუხედავად სიტყვიერი ფორმისა, აქაც იმავე ტრანსდუქციის აქტებთან გვაქვს საქმე! მაშინ ყველა ზემოაღნიშნული შემთხვევის ინტერპრეტაცია ასეთი იქნებოდა. მიუხედავად იმისა, რომ ყველგან წანამძღვარად თითქოს ზოგადი დებულებაა დასახელებული (პატარებს კერვა არ შეუძლიათ: ვისაც ჭკუა არა აქვს, ის საავადმყოფოშია; დადლილ ცხენს სიარული

არ უნდა...), ბავშვი ნამდვილად ყველა ამ შემთხვევაში ზოგად ცნებას კი არა, კვლავ კონკრეტულ მთლიან წარმოდგენას გულისხმობს: მას წარმოდგენილი ჰყავს პატარები კერვის უნარმოკლებულობის შთაბეჭდილების ქვეშ; ანდა „ჭკუას მოკლებულნი“ - საავადმყოფოში ყოფნის შთაბეჭდილების ქვეშ; დასასრულ, მხედველობაში ჰყავს დაღლილი ცხენი, როგორც ერთ ადგილას მდგომი. შეუძლებელი ასეთი ინტერპრეტაციაში არაფერია. ხოლო, თუ ეს ასეა, მაშინ სწორედ ეს ინტერპრეტაცია უნდა ვიგულისხმოთ მართებულად, როგორც უფრო ბუნებრივი და ჩვენი პერიოდის **ბავშვის** აზროვნებისათვის უფრო შესაფერისი. ამისდა მიხედვით, დასკვნის შემთხვევებში ბავშვი ყოველთვის კერძო მთლიანი წარმოდგენიდან კერძო წარმოდგენაზე გადადის; მაშასადამე, მას ყველგან ტრანსდუქციასთან აქვს საქმე. მაგრამ ტრანსდუქცია ამ შემთხვევაში უნდა გავიგოთ, როგორც **აქცენტირება დასკვნის წარმოდგენისა იმ ნიშნით, რომელიც წანამძღვარში მოცემულ წარმოდგენაშია აქცენტირებული.**

მაშასადამე, ჩვენს პერიოდში ბავშვის დასკვნის უნარი იქაც ტრანსდუქციის სახით იჩენს თავს, სადაც გარეგნულად, თითქოს უდავოდ. ინდუქციის ან დედუქციის ფორმითაა მოცემული. მაშასადამე, ეს უნარი, ბოლოს და ბოლოს, არა ცნების ახალი ნიშნის ან ახალი მიმართების გამოყვანაში მდგომარეობს, არამედ ერთი წარმოდგენის მეორე წარმოდგენის მსგავს აქცენტირებაში.

თუ ასეთია ჩვენი პერიოდის ბავშვის დასკვნა, მაშინ გასაგებია, რომ მასში, გარეგნულად ისე, როგორც მსჯელობებში, „შინაგან წინააღმდეგობათ“ ხშირად შევხვდებით. მიზეზი აქაც სავსებით იგივეა, რაც მსჯელობათა შემთხვევებში, სახელდობრ, გარკვეული შინაარსის ცნების უქონლობა და ამის გამო აზროვნების ოპერაციების წარმოება მთლიანი დიფუზიური წარმოდგენების და არა ცნებების მასალაზე.

XI. ნებელობა

1. ახალშობილი ბავშვი, უწინარეს ყოვლისა, სენსომოტორული არსებაა: ყოველი სენსორული შთაბეჭდილება მასში იმწამსვე მოტორულ რეაქციას იწვევს (ვ. შტერნი) და ამასთანავე ეს თვისება მას მთელი წლის განმავლობაში რჩება. მაგრამ ამავე დროს გარემოს აღმზრდელობითი გავლენის გამო ბავშვში შეკავების პროცესებიც იჩენენ თავს და ზოგი გამღიზიანებლის საპასუხოდ, ნაცვლად თანდაყოლილი მოტორული რეაქციისა, ახალი მოძრაობები ისახებიან: ე. წ. პირობითი რეფლექსები, როგორც ცნობილია, უკვე თუ პირველ თვეში არა, მეორეში მაინც მუშავდება და მათი საკმაოდ მკაფიო დიფერენციაცია მეხუთე თვის დასაწყისში შეიძლება დადასტურდეს.“ ამრიგად, მოცემული გაღიზიანების ზემოქმედება ბავშვზე რთულდება: იმის მიხედვით, თუ რა პირობითი რეფლექსია მასში შემუშავებული, ბავშვის რეაქცია ამ გამღიზიანებელზე შეიძლება ასეთიც იყოს და ისეთიც. მაგრამ, რამდენადაც ამ შემთხვევაში მაინც რეფლექსთან გვაქვს საქმე, ის, ისე როგორც მისი შეკავების პროცესებიც, ბავშვის ცნობიერების მონაწილეობის გარეშე მიმდინარეობს: პირველი წლის ბავშვის გარემო ისეთია, რომ მას სხვაგვარი რეაქციები არც ესაჭიროება.

სამაგიეროდ, მეორე პერიოდის ცხოვრების პირობები მაინც სხვაგვარია. როგორც ვიცით, აქ ბავშვის წინაშე მეტად თუ ნაკლებად დამოუკიდებელი შეგუების ამოცანებიც დგება. ამ შემთხვევაში, ცხადია, ბავშვის ქცევამ რეფლექტორული ხასიათი უნდა დაჰკარგოს: მან ზემოქმედი გამღიზიანებლის საპასუხოდ რეაქციის ნებისმიერი არჩევაც უნდა შესძლოს.

პირველი წლის ბოლოს, ერთი შეხედვით მაინც, ბავშვს თითქოს ერთგვარი არჩევანის მოხდენის ძალა უკვე უნდა

შესწევდეს. როდესაც მას ორ, მისთვის საინტერესო ობიექტს აწვდი, ნაცვლად იმისა, რომ ერთბაშად შემთხვევით ერთ-ერთ მათგანს სწვდეს, იგი ერთხანს დგება, თითქოს არჩევის აქტს ახდენდეს და მხოლოდ შემდეგ ჰკიდებს ხელს რომელიმე მათგანს. მაგრამ ნამდვილად აქ არჩევანთან მაინც არა გვაქვს საქმე. არჩევანი მაშინ იქნებოდა, რომ ბავშვს ის ცნობიერად განეცადა, რომ იგი თვითონ არჩევის დროს აქტიური ყოფილიყო. ფაქტიურად კი ბავშვი ამ შემთხვევაში სრულიად პასიურ როლს ასრულებს: მის წინაშე ორი საგანია და ერთ-ერთი მასზე რაიმე მხრივ (ფერით ან სივრცეში მდებარეობით ან სხვა რომელიმე ობიექტური ნიშნით) მეორეზე მეტ შთაბეჭდილებას ახდენს და ბავშვი სწორედ მას ჰკიდებს ხელს.⁽⁴⁸⁾

ასეთი პასიური არჩევანის შემთხვევები ჩვენი პერიოდის ბავშვს ხშირად აქვს და ეს მას შესაძლებლობას აძლევს სხვადასხვა ობიექტის შედარებით ღირებულებას გაეცნოს: ზოგი მეტ სიამოვნებას ჰგვრის მას, ზოგი ნაკლებს, ზოგი უფრო გამოსადეგია მისთვის, ზოგი ნაკლებად. ამრიგად, თითოეული ობიექტი მეტ-ნაკლები ღირებულების მქონედ იქცევა მისთვის და როდესაც მის წინაშე კვლავ ერთ-ერთი მათგანის არჩევის საკითხი დგება, იგი მათ ზემოქმედებას პასიურად აღარ ემორჩილება და მათ უშუალო რეაქციის გამოწვევის შესაძლებლობას არ აძლევს. ნაცვლად ამისა, იგი წინასწარ ითვალისწინებს ამ რეაქციებს და ამრიგად, მათ ცნობიერ ობიექტივაციას ახდენს. ეს ობიექტივაცია მისთვისაა საჭირო, რომ მათი ღირებულების აწონდაწონვა მოხერხდეს და ერთ-ერთი მათგანის არჩევანი ამის შედეგად განხორციელდეს.⁽⁴⁹⁾

თავისთავად იგულისხმება, რომ ბავშვი თავის რეაქციათა ღირებულების შეფასებასა და მათ შორის არჩევანს ყოველთვის თვითონ როდი ახდენს. ამისათვის მას არც გამოცდილება ჰყოფნის და არც ძალა გამღიზიანებლის სხვა თვისებათა ზემოქმედებას საკმარისი წინააღმდეგობა გაუწიოს. იგი მომვლელთა და უფროსთა მუდმივი მზრუნვე-

ლობის ქვეშ იმყოფება და ეს უკანასკნელნი განუწყვეტლივ ერევიან მის ცხოვრებაში და მის ქცევას ამა თუ იმ მიმართულებას აძლევენ. განსაკუთრებით. ეს ჩვენი პერიოდის ბავშვზე ითქმის. იგი ყოველ ნაბიჯზე დიდების დარიგებას ხვდება: „ეს შეიძლება“, „ეს ასე უნდა“, „ეს ისე უნდა“, „ეს კარგია“, „ეს ცუდია“ და მას შემდეგ, რაც მას უფროსთა გაგების უნარი უჩნდება, მუდამ ამ რჩევისა და აკრძალვის ატმოსფეროში გრძნობს თავს. ამრიგად, თუ რა რეაქცია უნდა აირჩიოს მან, როგორ უნდა მოიქცეს ამა თუ იმ შემთხვევაში, ეს, უმეტეს ნაწილად, დიდების კარნახით განისაზღვრება. რასაკვირველია, ეს გარემოება მას მნიშვნელოვან დახმარებას უწევს: იგი ეჩვევა თავისი ქცევისა და მისი საგნის ობიექტივაციას, მის წინასწარ გათვალისწინებას და როდესაც დიდების დარიგების მიხედვით იქცევა, იგი არა მარტო თავისი ქცევის ბუნებრივი შედეგების ღირებულებას ეცნობა, არამედ იმასაც, თუ როგორ აფასებენ მას სხვები: ზოგიერთი ქცევისათვის მას აქებენ, ზოგიერთისათვის კი აძაგებენ.⁽⁵⁰⁾

ამგვარად, როგორც საკუთარი გამოცდილება, ისე დიდების აღმზრდელობითი ზეგავლენაც, ორივე - ერთი და იმავე მიმართულებით მოქმედებს: ერთიცა და მეორეც ხელს უწყობს ბავშვს თავისი მოქმედების საგნის ობიექტივაცია სცადოს, იგი წინასწარ გაითვალისწინოს და სწორედ იმის არჩევანი მოახდინოს, რაც მეტი ღირებულების მქონედ ეგულება. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ ბავშვი თავისი მოქმედების მიზნის წინასწარ ცნობიერად დასახვას, და მაშასადამე, **ნებისმიერ** მოქმედებას ეჩვევა: რეფლექსის, ინსტიქტის ან უბრალო მიდრეკილების გვერდით ამიერიდან ნებისყოფის აქტიც ისახება.

2. არჩეული მიზანი, დასმული ამოცანა შესაფერის განწყობას ქმნის და მაშასადამე, ფსიქოფიზიკურ ძალებსა და ფუნქციებს სწორედ იმ მიმართულებით ამოქმედებს, რომელიც მის გადასაწყვეტადაა საჭირო.⁽⁵¹⁾ თავს იჩენს ე. წ. **დეტერმინაციის ტენდენცია**, რომელიც ნამდვილი ნების-

ყოფის პროცესის ნიშანდობლივ თვისებას წარმოადგენს.⁽⁵²⁾ იგია, რაც სუბიექტს შესაძლებლობას აძლევს თავისი ძალები სწორედ აღნიშნული ამოცანისაკენ მიმართოს და სანამ არ გადაწყვეტს, მხოლოდ ეს ამოცანა იქონიოს მხედველობაში. თავისთავად იგულისხმება, რომ ნებისყოფის აქტების წარმოებასთან ერთად დეტერმინაციის ტენდენციის მოქმედება ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევაშიც იჩენს თავს. თუ წინათ იგი მომენტის სრულ განკარგულებაში იმყოფებოდა, ე. ი. მისი ქცევა ყოველი ცალკე გამღიზიანებლის ზემოქმედებით განისაზღვრებოდა და მაშასადამე, ხანგრძლივად ერთ გარკვეულ მიმართულებას ვერ იცავდა, ახლა მდგომარეობა იცვლება: დასმული მიზანი ბავშვის ძალებს გარკვეულ მიმართულებას აძლევს და ამდენად შეუფერებელ გამღიზიანებელთა მასზე მოქმედებას ანელებს: ბავშვი ერთი მიმართულებით მოქმედებას ეჩვევა.

რასაკვირველია, დეტერმინაციის ტენდენციის მოქმედება პირველ ხანებში ძლიერ სუსტია: მიუხედავად გარკვეული მიზნის დასახვისა, მაინც ხშირია შემთხვევები, რომ ბავშვი იმავე წუთში ივიწყებს მას და ახალ საქმეს ჰკიდებს ხელს, ხოლო დაწყებისთანავე მასაც თავს ანებებს და სხვაზე გადადის. მაგრამ რაც დრო გადის, ბავშვის დეტერმინაციის ტენდენცია თანდათანობით მტკიცდება და დაწყებული საქმის ბოლომდე მიყვანა სულ უფრო და უფრო ადვილი ხდება.

ამ პროცესის მსვლელობაში განსაკუთრებით დიდი როლი სოციალურ გარემოს ეკუთვნის, უწინარეს ყოვლისა, იმ პატარა დავალებების გამო, რომელსაც იგი ბავშვს აკისრებს. დავალებას არავითარი აზრი არა აქვს, თუ ის არ შესრულდა და ბავშვიც იძულებულია იგი ბოლომდე მიიყვანოს, მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა გამღიზიანებელთა მთელი რიგი ამას ხელს უშლიდეს. ეს იმიტომ ხდება, რომ ბავშვის თავისთავად ჯერ კიდევ სუსტ დეტერმინაციის ტენდენციას მოზრდილთა ავტორიტეტი ეხმარება და ძალას მატებს: მას აქეზებენ, მას ძალას ატანენ განსაზღვრუ-

ლი საქმე შეასრულოს, მას გამუდმებით ამ მიმართულებით ავარჯიშებენ. ბოლოს და ბოლოს, ბავშვი შემთხვევით ზემოქმედ გამღიზიანებელთა გავლენას ხელიდან უსხლტება და შედარებით გარკვეულს, გეგმიან ქცევას ეჩვევა. მაგრამ ბავშვის ნებელობის განმტკიცებას არა მარტო დავალების მიცემით, არამედ სხვა საშუალებებითაც ეხმარებიან. ისინი მას ამა თუ იმ მოტივს აძლევენ ან უძლიერებენ და ამით შეგნებული მიზნის მიხედვით ქცევას უადვილებენ.

ციალა (2.8) შვილობიას თამაშობს. ის დედაა, ხოლო პატარა ცისანა მისი შვილი... რამოდენიმე ხნის შემდეგ იგი ყურადღებას აქცევს: ცისანას სათამაშო ჰქონია ხელში და ძალით ართმევს მას. ბავშვი ტირის. იგი სათამაშოს არ უბრუნებს... „როგორ შეიძლება, შენ შვილს ართმევ სათამაშოს“, ეუბნება ჯუტუ (მოზრდილი ვაჟი). ციალა ერთბაშად შეფიქრდება... და ცისანას სათამაშოს უბრუნებს.

ციალა (2.9). ბავშვს საუზმეს აძლევენ. იგი უარს ამბობს: „არ მინდა ჭამა“. მაშინ დედა ასეთ ხერხებს მიმართავს: „თუ არ ჭამ, აი, ჩაგწერს (მიუთითებს ჩემზე: დაკვირვების ოქმს ვწერდი) და მერე ყველა გაიგებს, როგორი ცუდი ბავშვი ხარ“. ციალა ჭამას იწყებს.

განსაკუთრებით საინტერესოა და დამახასიათებელი შემდეგი შემთხვევა:

ციალა პუსიასთან ერთად კორიდორში თამაშობს. ისინი დარბიან და ხმაურობენ. ციალა ერთბაშად ფეხაკრეფით იწყებს სიარულს: „ჩუმად, ჩუმად, თორემ მეზობელი გაჯავრდება“-ო, ეუბნება იგი კუსიას: „იცი, მე აქ გავიქეცი და მეზობელი გამიჯავრდა“-ო. ციალა ფეხაკრეფით შევიდა თავის ოთახში.

ყველა ამ მაგალითიდან ნათლად ჩანს, რომ გარემოს გავლენას მართლაც დიდი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ნებისყოფის განვითარებისათვის. არავითარ ეჭვს არ ტოვებს ამ მხრივ განსაკუთრებით უკანასკნელი შემთხვევა: ბავშვი აქ თავისთვის საინტერესო თამაშს ერთბაშად ანებებს თავს არა რაიმე აქტუალურად მოქმედი გამღიზიანებლის

ზეგავლენის გამო, არამედ იმიტომ, რომ მასზე წარსულის მოგონება იწყებს მოქმედებას, სახელდობრ, იმის მოგონება, რომ მეზობელი გაუჯავრდა. ეს მას ეხმარება თავისი ქცევა გარკვეული მოთხოვნილების თანახმად შეცვალოს მიუხედავად იმისა, რომ ეს უკანასკნელი მის მომენტურ სურვილსა და ინტერესს ეწინააღმდეგება.

ასეთ პირობებში ბავშვის ნებისყოფა თანდათანობით მტკიცდება და ხშირად იგი დამოუკიდებლად აწარმოებს ბრძოლას თავისი სურვილების წინააღმდეგ, რამდენადაც ეს უკანასკნელი შეგნებულად დასახული მიზნის მიხედვით მოქმედებას წინააღმდეგობას უწევენ:

ანა (2.8) ხედავს თეფშზე ხილს: „ეს ჩემი ფორთოქლებია, ხომ?“ მე: „არა, ჩემია“. სიჩუმე. ბავშვი ჩაფიქრებულია. ამოიოხრავს.

ანდა მეორე მაგალითი:

ანა ტირილს იწყებს რაღაც მიზეზის გამო. მას თვითონვე უნდა თავი დაანებოს ტირილს და ცდილობს თავის-თავს შთააგონოს, რომ იგი კარგ გუნებაზეა: „არა, არა. მე არ ვტირი, მე ვიცი... ხა, ხა, ხა“ - ამბობს ბავშვი თავისთვის და ძალდატანებით ხარხარებს, თითქო მართლა იცინოდეს.⁽⁵³⁾

ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვს უკვე გარკვეული ნებელობის ელემენტები მოეპოვება: იგი თავის მისწრაფების საგანს შეგნებულად ირჩევს, მას მომენტის სურვილებსა და მისწრაფებებს უპირდაპირებს და თავისი მოქმედების მიზნად ისახავს. თავისთავად იგულისხმება, ჩვენს პერიოდში იგი ჯერ კიდევ ვერ ახერხებს ხანგრძლივად თავის ქცევის ამ მიზნის მიხედვით წარმართვას: მოქმედი გამღიზიანებლები შედარებით ადვილად ცვლის მის განწყობას და ამ სახით მისი დეტერმინაციის ტენდენციის სისუსტეს ააშკარავებს. მაგრამ მას მაინც აქვს ასეთი ტენდენციები და მაშასადამე, იგი მომენტის მორჩილად და წმინდა სენსომოტორულ არსებად აღარ შეიძლება ჩაითვალოს: იგი უკვე ადამიანია, რომელიც თვითონ ეგუება იმ მოთხოვნი-

ლებებს, რომელსაც ბუნებრივი გარემო აყენებს მის წინაშე.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის განსაკუთრებით მნიშვნელობა ადამიანის სახვის პროცესში აქაც ნათლად იჩენს თავს. როგორც ცნობილია, ნიშანდობლივი თვისება, რომლითაც ადამიანი ცხოველიდან განსხვავდება, იმაშიც მდგომარეობს, რომ იგი თავისი მოქმედების მიზანს წინასწარ იმუშავებს და მას ამ უკანასკნელის მიხედვით წარმართავს: „ცხოველი რომ ზემოქმედებას ახდენს ბუნებაზე, ეს მისი განზრახვის გარეშე ხდება და თვით ამ ცხოველის მიმართაც შემთხვევით მოვლენას წარმოადგენს: რაც უფრო შორს დგას ადამიანი ცხოველიდან, მისი ზემოქმედების პროცესი ბუნებაზე მით უფრო გეგმიანი, განსაზღვრული წინასწარ დასახული მიზნებისაკენ მიმართული მოქმედების ხასიათს ღებულობს”, ამბობს **ენგელსი**.⁽⁵⁴⁾ იგივე აზრი აქვს გამოთქმული **მარქსსაც**, როდესაც იგი ადამიანის შრომას ცხოველის, მაგალითად ფუტკრის შრომას უპირდაპირებს: „ადამიანი არა მარტო ცვლის იმის ფორმას, რაც ბუნების მიერაა მოცემული, არამედ ამავე დროს თავის შეგნებულ მიზანსაც ახორციელებს, რომელიც, როგორც კანონი, მისი მოქმედების ხერხსა და ხასიათს განსაზღვრავს და რომელსაც მან თავისი ნებისყოფა უნდა დაუმორჩილოს”.⁽⁵⁵⁾

მიზნის დასახვის უნარი პირველად ჩვენს პერიოდში ჩნდება და აზრის, იდეის წვდომასთან ერთად ბავშვის ადამიანად მომწიფების პროცესის ერთ-ერთ უდიდეს მონაპოვარს წარმოადგენს. მაგრამ არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ აქ მარტოდენ ამ უნარის ჩანასახთან გვაქვს საქმე, რომელიც შემდეგ პერიოდში დაიწყებს განვითარებას და ასე თუ ისე ჩამოყალიბებულ სახეს მხოლოდ ამ პერიოდის უკანასკნელ წლებში მიიღებს.

XII. მე-ს ცნობიერების ჩასახვა **და მსოფლმხედველობა**

1. მიზნის დასახვა და მისი მიხედვით მოქმედება სრულიად შეუძლებელია, სანამ სუბიექტს თავისი თავისა და გარესამყაროს ურთიერთ დაპირისპირების ძალა აკლია. პირველი წლის განმავლობაში, სანამ ბავშვი წმინდა სენსომოტორულ არსებას წარმოადგენს, მისი „მე“ იმდენად გალესილია მისი მოქმედების აქტებში, რომ იგი გამოცალკევებით, როგორც „მე“, სრულიად არაა მის ცნობიერებაში მოცემული: ბავშვს, როგორც ამბობენ, თვითცნობიერება აკლია. მეორე წლის მიმდინარეობაში ეს მდგომარეობაც იცვლება. მას შემდეგ, რაც ბავშვი თავისი მოქმედების აქტიდან ობიექტის წარმოდგენის გამოყოფასა და მის თავისი ცნობიერების საგნად გადაქცევას ახერხებს, მას შემდეგ, რაც ზოგიერთი ობიექტი, როგორც განსაზღვრული ღირებულების მატარებელი, მისი ცნობიერი მისწრაფების ანუ ნებელობის საგნად იქცევა და ამგვარად, მის მე-ს უპირისპირდება, ბუნებრივია, რომ მისი გულისყური ამ უკანასკნელისაკენაც მიიმართება. ამ გარემოებას შედეგად მე-ს გამოყოფა ახლავს და ბავშვში თვითცნობიერების პირველი სხივები იჭრება. ეს გარემოება მთელ მის ქცევაზე ახდენს გავლენას.⁽⁵⁶⁾

უწინარეს ყოვლისა, ეს ბავშვის მეტყველებაში იჩენს თავს. მართალია, როგორც შტერნი აღნიშნავს, ნაცვალსახელის მე-ს ხმარება არ შეიძლება თვითცნობიერების არსებობის სიმპტომად ჩაითვალოს, ვინაიდან მისი ადრე თუ გვიან დაწყება ბავშვის გარემოზეა დამოკიდებული (უფროსი ბავშვი ჩვეულებრივ გვიან იწყებს მის ხმარებას, ზოგჯერ უფრო გვიან, ვიდრე მას თვითცნობიერება გაუჩნდებოდეს; უმცროსი კი, ალბათ, უფროსის ზეგავლენით, გაცილებით

ადრე, უფრო ადრე, ვიდრე მასში თვითცნობიერების და-
დასტურება შეიძლებოდეს), მაგრამ უეჭველია, რომ „მე“ და
მისი ნაწარმოები ფორმები „ჩემი“ და სხვა, - იმის მიხედ-
ვით, თუ რამდენად შესაფერის კონტექსტში იხმარება - ყო-
ველთვის ერთგვარ შესაძლებლობას გვაძლევს დავას-
კვნათ, გვაქვს თვითცნობიერებასთან საქმე, თუ არა. მეორე
და განსაკუთრებით, მესამე წლის ბავშვის ენაში სწორედ
ისეთი ცვლილებები იჩენენ თავს, რომ მათი წარმოშობა
სხვამხრივ, თუ არა თვითცნობიერების გავლენით, ძნელი
ასახსნელი იქნებოდა; ყოველ შემთხვევაში, 1.6-ის ბავშვი-
სათვის მე-სა და მისი ნაწარმოები ფორმების სწორი ხმა-
რება ჩვეულებრივ მოვლენას წარმოადგენს და ამდენად აქ
თვითცნობიერების არსებობაში ეჭვის შეტანა დაუსაბუთე-
ბელი იქნებოდა. განსაკუთრებით საგულისხმოა და უდა-
ვოდ სიმპტომატური, რომ ბავშვს პირველად სწორედ ამ ხა-
ნებში უჩნდება ზოგიერთი ისეთი ემოციური განცდა, რომე-
ლიც უეჭველად თვითცნობიერების არსებობას ჰგულის-
ხმობს. ასეთ განცდათა შორის, უწინარეს ყოვლისა, თავ-
მოყვარეობის გრძნობა უნდა დავასახელოთ:

ჰილდა (1.9) ხშირად წამოიძახებდა: „მიყურეთ, მიყუ-
რეთ“-ო, როდესაც თავისი სკამის მოწევას ან და ფინჯანის
ხელში დაჭერას დამოუკიდებლად მოახერხებდა.⁽⁵⁷⁾

მესამე-მეოთხე წელში თავმოყვარეობის გამოვლენის
შემთხვევები უკვე ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა:

ანამ (3.2), ვინ იცის რატომ, თავის პატარა დას ევას თით-
ზე უკბინა. ამას არაჩვეულებრივი შედეგი მოჰყვა: მამამ ბავ-
შვი სცემა. საშინელი მომენტი მის ცხოვრებაში, რომლის
მსგავსიც მას ჯერ არ განუცდია. ბოლოს და ბოლოს, გულა-
მომჯდარი ბავშვი მივარდება მამას და ხელზე კოცნის.
თხოვს: „მამა, მაპატიე, აღარ ვიზამ“. მაგრამ მამა ულმობე-
ლია. იგი მოითხოვს: „ევას წინაშე უნდა მოიხადო ბოდი-
შიო“. ერთბაშად ბავშვში საშინელმა აფექტმა იფეთქა: იგი
ავარდა და დავარდა, დაემხო იატაკზე და ღრიალი მორთო:
„დედას ვთხოვ ბოდიშს, მიმის, ოლდას (მზარეულ ქალს)“...

ძლივს-ძლივობით დაამშვიდეს. უეჭველია, ბავშვმა თავისი თავის დამცირებად მიიჩნია თავის პატარა დის წინაშე ბოდიშის მოხდა.⁽⁵⁸⁾

მედიკო (4.0) უნივერსიტეტში უნდა წაიყვანონ ცდები-სათვის. დილის ჩაცმის შემდეგ გარბის მამასთან: „მამა, მე დღეს მარგო უნივერსიტეტში წამიყვანს. იქ მე პროფესორი მკითხავს და მერე კინოში წავალთ. მე მისი არ მეშინია; თუ ვერ ვუთხარი, მაშინ მეშინია“... მთელი დღე ემზადება: „ნა-დია, კაბა კარგად დამიუთოვე... მამა, დღეს ბევრი დუხი და-მასხი, თორემ პროფესორი ხელს არ მომკიდებს“. როდესაც ჩააცვს და წასაყვანად მოამზადეს, მამასთან გარბის: „მამა, დუხი არ დაგავიწყდეს... ბევრი, ბევრი, თორემ სუნი არ მექნება“.

ამავე ბავშვს ჩვეულებად აქვს, როდესაც შეცდომას და-უშვებს, ჯერ სიცილი დაიწყოს და შემდეგ ტირილი. რო-გორც ჩანს, იგი ერთგვარ თავმოყვარეობის შელახვას გრძნობს იმის გამო, რომ შეცდომა ჩაიდინა. ამ ნიადაგზე ადვილად შეიძლება მეორე გრძნობაც გაჩნდეს, რომელიც **მორცხვობას** უდევს საფუძვლად. ეს გრძნობა საკმაოდ ად-რე იჩენს თავს:

ალიკოს (2.0) წინადადებას აძლევენ ლექსი თქვას და ამისათვის ტკბილეულობას ჰპირდებიან. ალიკო იწყებს ლექსს, **მაგრამ ჯერ თავის წინსაფარს სახეზე მიიფა-რებს**. ასე ხდება ყოველთვის, როდესაც ლექსის თხრობას იწყებს.

ამრიგად, ეჭვი არაა, თავის მე-ს ცნობიერება ბავშვს უკვე მეორე წლიდან ეწყება და ადამიანის პიროვნების ჩასახ-ვის შესახებ, ამისდა მიხედვით, უკვე ამ დროიდან შეიძლე-ბა ლაპარაკი. მაშასადამე, ამიერიდან ბავშვის ქცევა გარ-კვეული ცენტრიდან მომდინარეობს, რომელიც მას ყველა შემთხვევით გამლიზიანებელთა ზემოქმედების მიუხედა-ვად. გარკვეულ მიმართულებასა და სახეს აძლევს. ეჭვი არაა, ჩვენს წინაშე არაჩვეულებრივ მნიშვნელოვანი მიღ-წევა დგას.⁽⁵⁹⁾

2. პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის სურვილებსა და მისწრაფებებს, ასე ვთქვათ, თავისთავად უჩნდება საგანი, ბავშვის უნებურად და მისი ცნობიერების მონაწილეობის გარეშე. ახლა მდგომარეობა იცვლება: ბავშვი პირველად ახლა წვდება, რომ მის სურვილებსა და მისწრაფებებს თავისი ობიექტი აქვთ, რომ ამ უკანასკნელის არჩევა მასზეა დამოკიდებული და მაშასადამე, მას ისეთი მიზნის დასახვა შეუძლია, როგორისაც მოეხასიათება. აქვს კი აზრი, რაც მოგეხასიათება, ის დაისახო მიზნად? რასაკვირველია, არა. თავიდათავი ისაა, შესაძლებელია და მოსალოდნელი მისი განხორციელება, თუ არა. ის, რაც მიუღწეველია, ის არცაა მიზნად დასასახავი. მაგრამ საიდან ეცოდინება ჩვენი პერიოდის ბავშვს რისი განხორციელება შეიძლება და რისი არა? ამისათვის მას ჯერ ხომ არ აქვს საკმარისი გამოცდილება. ამას იგი მხოლოდ მომავალში შეძლებს. მანამდე კი მისი ახლად გამოღვიძებული ფუნქცია განუწყვეტლივ და განურჩევლად მოქმედებს: ბუნებრივია, რომ თავისი განვითარების პირველ საფეხურზე იგი თითქმის არაფერს ანგარიშს არ უწევს და ყველაფერს თავისი სურვილის საგნად აქცევს. რას არ მოითხოვს იგი, რას არ იჩემებს? თითქმის ყველაფერს, რასაც მისი თვალი და მისი გონება წვდება. ყველაფრის აჩემება, შესაძლებლისა და შეუძლებლის, აი, პირველი დამახასიათებელი თავისებურება ჩვენი პერიოდის ბავშვისა. მაგრამ იგი მალე რწმუნდება, რომ მის სურვილებს ხშირად მრავალი დაბრკოლება ეღობება წინ: ერთი მხრივ, მას თვითონ ობიექტური გარემო არ ემორჩილება, რადგანაც მას თავისი კანონები აქვს და ბავშვის სურვილები მათი ურყევი აუცილებლობითი ბუნების წინაშე იმსხვრევა; მეორე მხრივ, არც ადამიანები იჩენენ ხალისს ბავშვის ყველა სურვილის დასაკმაყოფილებლად: პირიქით, ზოგიერთ მათგანს ისინი პირდაპირსა და აშკარა წინააღმდეგობას უწევენ.

რასაკვირველია, ბავშვისათვის არც ბუნების კანონის დაურღვევლობაა გასაგები და არც ადამიანთა წინააღმდე-

386

გობა. ამიტომ ერთიცა და მეორეც მასში აღშფოთებასა და პროტესტს იწვევს. ბავშვი გრძნობს, რომ იგი უძლურია როგორც ერთის, ისე მეორის წინაშე და რაკი ვერაფერს აწყობს, ის სისუსტის სპეციფიკურ რეაქციას, ტირილს მიმართავს. იგი ტირის და კივის, მოითხოვს, რომ მისი სურვილი დაკმაყოფილებულ იქნეს. ესაა ამ პერიოდის ბავშვის ქცევის მეორე დამახასიათებელი მომენტი.

რა თქმა უნდა, არც აჩემება და არც ტირილი ყველა შემთხვევაში ერთისა და იმავე ინტენსივობით არ ხდება. ზოგჯერ იგი ნამდვილი ქარიშხლის შთაბეჭდილებას ტოვებს, ზოგჯერ კი ზომიერ ფორმებში მიმდინარეობს. ეს ბავშვის სურვილის ბუნებრივ ენერგიასა და მისი რეაქციის თავისებურებაზეა დამოკიდებული, ე. ი. იმაზე, რასაც ჩვეულებრივ ტემპერამენტს უწოდებენ. მაგრამ ამა თუ იმ ხარისხით იგი მაინც ყოველთვის იჩენს თავს და ამდენად ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვის დამახასიათებელ თავისებურებად უნდა ჩაითვალოს. ამრიგად, თავისი „მე“-ს შეგნებისა და ნებელობის განვითარების პირველ მომენტებში ბავშვის ქცევა მეტად თუ ნაკლებად თვალსაჩინოდ იცვლება. ლიტერატურაში ბავშვის ცხოვრების ამ ხანას, ხანას, რომელსაც განსაკუთრებით დაუსაბუთებელი და დაჟინებული აჩემება ახასიათებს, პირველი **ჟინიანობის ხანას** (Trotzalter) უწოდებენ.⁽⁶⁰⁾

3. ჩვენ უკვე ვიცით, თუ რატომ მიმართავს ბავშვი დაუსაბუთებელ მოთხოვნებს. ახლა საინტერესოა გავითვალისწინოთ, თუ საიდან მომდინარეობს მისი ჟინიანობა. შესაძლებელია, ამას საფუძვლად რაიმე განსაკუთრებული პროცესები ედოს საფუძვლად, რომელიც სწორედ ამ პერიოდის ბავშვის ფიზიკურ ორგანიზმში იჩენენ თავს.⁽⁶¹⁾ მაგრამ, მეორე მხრივ, უეჭველია ისიც, რომ ამ მოვლენას ერთგვარი ფსიქოლოგიური საფუძვლებიც უნდა მოეპოვებოდეს, რომელთა შორისაც განსაკუთრებით თვალსაჩინო ადგილი ჩვენი პერიოდის ბავშვის მსოფლმხედველობას უნდა ჰქონდეს.

შ. ბიულერის სიტყვით მსოფლიოში არსებულ მოვლენათა ახსნა ბავშვს ობიექტური სინამდვილის ვითარებიდან კი არ გამოყავს, არამედ საკუთარი სუბიექტური მდგომარეობიდან გადააქვს მასზე. „რადგანაც თვითონ ბავშვს შეუძლია: სურვილი, აზროვნება, გრძნობა და საკუთარი ნებისდა მიხედვით მოქმედება, ყველაფერს სხვასაც იგივე უნდა შეეძლოს“. რასაკვირველია, როგორც შემდეგ თავში დავინახავთ, სუბიექტურისა და ობიექტურის მკაფიოდ გამოყოფის უნარი მას ჯერ კიდევ არა აქვს. ამიტომ თავისთავად იგულისხმება, რომ აქ ნამდვილ, დასრულებულ ფსიქიკურ პროცესებზე ლაპარაკი არაა, მაგრამ, რაც უნდა იყოს, მაინც უეჭველია, რომ ასეთმა მსოფლმხედველობამ, უწინარეს ყოვლისა, მიზეზობრიობის პრინციპის გაგებაზე უნდა მოახდინოს გავლენა: ბავშვის წარმოდგენით, ყველაფერს, რაც ამ ქვეყნად ხდება, ადამიანის ქცევის მსგავსად, **ვოლიციონური (ნებაყოფლობითი)** ხასიათი აქვს და მასასადამე, მისი შეცვლა შესაძლებელი უნდა იყოს:

რამაზ (2.3) ეტლში ზის დედასთან ერთად. იჩემებს მათ-რახს. აძლევენ; იქნევს ცხენისაკენ, მაგრამ ვერ წვდება... ჯავრობს. „დედა, უთხარი!“ მიმართავს დედას...

ასეთი მაგალითის მოყვანა ბევრის შეიძლება. ხშირია შემთხვევები, როდესაც ბავშვი თვითონ ვერაფერს ხდება, უფროსს მიმართავს და თხოვს: „უთხარიო“, თითქოს „**საგანს რომ უნდოდეს**“, მას იგი წინააღმდეგობას არ გაუწევდა. ამასვე ამოწმებს მისი ქცევის სხვა შემთხვევებიც საგნების მიმართ. თუ ეს უკანასკნელნი მის სურვილებს არ „ემორჩილებიან“, ბავშვი გაჯავრებული სცემს მათ, თითქოს ამით მათი იძულება შეიძლებოდეს, რომ მის სურვილებს მეტი ანგარიში გაუწიონ. ერთი სიტყვით, შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ბავშვი დარწმუნებული იყოს, რომ საგნებსაც თავისი ქცევის თავისუფალი არჩევა შეუძლიათ; თუ ისინი მის სურვილებს არ ემორჩილებიან, ეს იმიტომ ხდება, რომ მათ ეს არ უნდათ, თორემ რომ მოენდომებინათ, რა თქმა უნდა, მას წინააღმდეგობას არ გაუწევდნენ.

თავისთავად იგულისხმება, ბავშვი ასეთი რთული მსჯელობის გზით როდი მიდის ამ დასკვნამდე, არამედ ეს რწმენა მას იმ თავითვე და უშუალოდ აქვს მოცემული. ამიტომაც, რომ იგი ასეთი დაჟინებით მოითხოვს მათგან დამორჩილებას და ზოგჯერ, როდესაც თვითონ ვერაფერს ხდება, უფროსის დახმარებას მიმართავს: „უთხარი, თორემ მე არ მიჯერებს“-ო, თითქოს ეუბნება მას.

ეს რომ ასეა, ეს განსაკუთრებით იქედან ჩანს, რომ ყველაზე უფრო მძაფრად ბავშვის ჟინიანობა ადამიანთა მიმართ იჩენს თავს: ტირილი, კივილი არსად ისეთ უკიდურესობას არ აღწევს, როგორც მაშინ, როდესაც ბავშვი ადამიანს მოსთხოვს რასმე: უნდა ვიფიქროთ, რომ ადამიანის ქცევის ნებაყოფლობაზე დამოკიდებულების აზრი უდავოა ბავშვისთვის და ამიტომაც, რომ იგი თავისი სურვილების ასრულებას განსაკუთრებული დაჟინებით მოითხოვს. ამაში იგი გამოცდილებითაც დარწმუნებულია: თუ დაჟინებით მოთხოვნას ხშირად მოაქვს სასურველი ნაყოფი, ასეთ შემთხვევაში იგი კიდევ უფრო ჟინიანი ხდება. ხოლო იქ, სადაც მას არასდროს არაფერი არ გაუდის, სადაც იგი მოზრდილთა ნებისყოფის შეურყევლობას ხვდება, იქ ბავშვის ჟინიანობა საგრძნობლად იკლებს.

ამრიგად, ბავშვის ჟინიანობას მისი მსოფლმხედველობის ის თავისებურებაც უნდა ედოს საფუძვლად, რომლის მიხედვითაც ყველა და ყველაფერი მასავით თავისუფლად ირჩევს მიზანს და მაშასადამე, მასავით ნებელობის უნარითაა დაჯილდოებული.

4. ჟინიანობის ხანა განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ მე-სამე წლის განმავლობაში იჩენს თავს, სახელდობრ, მაშინ, როდესაც ბავშვი თავის მე-ს ცნობიერ წვდომას ახერხებს და მიზნის დასახვისა და მოქმედების არჩევის უნარის დაწყების ელემენტებს ააშკარავებს. ზოგჯერ ეს ადრეც ხდება, ზოგჯერ გაცილებით უფრო გვიან: ეს ბავშვის განვითარების ტემპზეა დამოკიდებული; ხოლო პრინციპულად იგი პიროვნების ჩასახვის დასაწყის ნაბიჯებთანაა დაკავშირებული.

ლი. მაგრამ ეს ხანა ხანგრძლივი არაა: იგი სულ ორ-სამ თვეს გრძელდება და აშკარად გარკვეული კრიზისის ხასიათს ატარებს.⁽⁶²⁾ ბავშვის გამოცდილება ფართოვდება და იგი ხედავს, რომ ყველა სურვილის ასრულება არ ხერხდება: ამის საშუალებას არც ადამიანები იძლევიან და არც საგნები, განსაკუთრებით კი ადამიანები, რომლებიც გამუდმებით მის საქმეში ერევიან და ხან ერთი ქცევის ნებას არ აძლევენ მას და ხან მეორისას. ბავშვის ნებელობის განვითარება გარკვეულ ნაბიჯს ადგამს წინ: ახლა იგი თანდათანობით ეჩვევა, მართლა, ისეთი მიზნები დაისახოს და თავისი მისწრაფების საგნად ისეთი რამ აირჩიოს, რაც თითქმის არავითარ წინააღმდეგობას არ იწვევს და, მაშასადამე, ყველასათვის გარკვეულ ღირებულების მატარებლად ითვლება. ბავშვი ეჩვევა, გაარჩიოს ის, რაც მისთვის ღირებულებას წარმოადგენს, იმისაგან, რაც, საზოგადოდ, ღირებულებად ითვლება, და სწორედ ეს უკანასკნელი აირჩიოს.

ინგა (3.5): „რაც კარგია, გემრიელია ხომ! მაგრამ ზოგიერთი კარგი არაა გემრიელი. კარგი და ცოტა მჟავე არაა გემრიელი”.

ამით ბავშვს, როგორც შ. ბიულერი აღნიშნავს, იმის თქმა უნდა, რომ მისი თვალსაზრისით მჟავე არაა კარგი, მიტომ რომ გემრიელი არაა; მაგრამ დიდები მას კარგს უწოდებენ. მაშასადამე, ბავშვი მკაფიოდ არჩევს კარგს სხვისი თვალსაზრისით და კარგს თავისი საკუთარი თვალსაზრისით: ობიექტური და სუბიექტური ღირებულება უკვე მისთვისაც არსებობს და რაკი ეს ასეა, რაკი შეიძლება ღირებულებას ისიც წარმოადგენდეს, რაც მას სუბიექტურად არ მიაჩნია ასეთად, ე. ი. რაც მას არ მოსწონს, აღარ არსებობს საბუთი იმისათვის, რომ მან უსათუოდ სუბიექტური ღირებულების მიღწევა მოითხოვოს: **აღარ რჩება საბუთი ჟინიანობისთვის.**⁽⁶³⁾ როგორც კი წვდება ბავშვის ობიექტური ღირებულების არსებობის აზრს, - რაც მის აღიარებასაც ნიშნავს, როგორც კი მოახდენს იგი მის „ინტროცეფციას”, ასეთი

390

ტერმინი რომ ვიხმაროთ, იგი მისი მიხედვით იწყებს მოქმედებას.

XIII. შემოქმედების ფორმების **ჩასახვა და განვითარება**

1. ბავშვის თამაშს - განსაკუთრებით, პირველი წლის განმავლობაში წმინდა მოტორული ხასიათი აქვს. როგორც სხეულის სხვადასხვა ნაწილებთან თამაშის პროცესში, ისე შეიძლება ითქვას ექსპერიმენტული თამაშის დროსაც, ბავშვის ინტერესი მხოლოდ საკუთარი მოძრაობებისკენაა მიმართული. მაგრამ მოძრაობა ხშირად რაიმე მასალასთან არის დაკავშირებული და ჩვეულებრივ, მასში რაიმე ცვლილებას იწვევს. განსაკუთრებით ხშირად ეს ბავშვის ექსპერიმენტული თამაშის დროს იჩენს თავს: მაგალითად, სათამაშო შეიძლება გატყდეს, წყალი დაიღვაროს და იატაკი დაასველოს, თამაშის დროს სილა ერთ ადგილას მოგროვდეს და პატარა ბორცვის სახე მიიღოს... მიუხედავად იმისა, რომ ასეთი მატერიალური შედეგი თითქმის ყველა თამაშის პროცესს ახლავს თან, ბავშვი მას სრულიად უყურადღებოდ ტოვებს. მდგომარეობა ამ მხრივ არსებითად არც ილუზიის თამაშის პროცესში იცვლება: თავიდათავი აქაც მოტორიკაა, ოღონდ არა თავისთავად, არამედ იმდენად, რამდენადაც იგი თამაშში ნაგულისხმევ მნიშვნელობას, აზრს აძლევს გარე გამოსახულებას. თავისთავად იგულისხმება, ნივთიერი მასალის გარეშე თამაშის არც ეს სახე წარმოებს და ბუნებრივია, რომ მასალაში იგიც ცვლილებებს იწვევს: ბავშვი რომ სტუმრობიას თამაშობს, ჩვეულებრივ, მაგალითად, სკამებით ოთახებს აგებს, იქვე სუფრას აწყობს, საჭმელს ამზადებს, მაგრამ, რადგანაც უმთავრესი აქ იმ ფუნქციის ამოქმედება და ვარჯიშია, რომელიც თამაშს უდევს საფუძვლად, ნივთიერი პროდუქტის შექმნა, რომელიც მთავარი პროცესისათვისაა საჭირო, თავისთავად

ვად დამოუკიდებელ ღირებულებას არ წარმოადგენს და ყურადღების ცენტრის გარეთ რჩება.

მოზრდილი ადამიანისათვის, როგორც ცნობილია, სწორედ საწინააღმდეგო განწყობაა დამახასიათებელი. მოტორულს ჩვენთვის მხოლოდ დამოუკიდებელი მნიშვნელობა აქვს, მისი ღირებულება იმ როლით გაიზომება, რომელსაც მასალის გადამუშავების პროცესში ასრულებს: ადამიანისათვის შრომა და შემოქმედებაა დამახასიათებელი.

სანამ ბავშვი წმინდა ფუნქციონალური თამაშით კმაყოფილდება და თავის ფუნქციათა მოქმედების პროდუქტისადმი სრულ გულგრილობას იჩენს, არ შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მასში უკვე ყველა სპეციფიკურმა ადამიანურმა თვისებამ იჩინა თავი. ამიტომ განსაკუთრებით დიდი ინტერესი აქვს საკითხს, თუ როდის და როგორ ხდება, რომ ბავშვის ეს განწყობა იცვლება და ფუნქციათა ფორმალური ვარჯიშიდან მათი მატერიალური შედეგების, მათი პროდუქტების პირველ რიგში წამოყენებაზე გადადის.

3. ჰეცერის მოწმობით ბავშვის წინ რომ სათამაშო კუბების პირამიდა ააგო, იგი ცოტა ხნითაც არ შეაჩერებს მასზე თვალს. იგი დაანგრევს მას, რათა ხელახლა აგვამენებიროს და ამგვარად მისი დანგრევის ხელახალი შესაძლებლობა მოიპოვოს. ეს იმას ამტკიცებს, რომ ბავშვს თვითონ პირამიდა კი არ აინტერესებს, როგორც ასეთი, არამედ მისი დანგრევა, ე. ი. იმ ფუნქციათა ამოქმედების პროცესი, რომელიც დანგრევის გამოსაწვევადაა საჭირო. ამიტომ გასაგებია, რომ ასეთ შემთხვევაში ბავშვისათვის სულერთია, პირამიდას აუშენებ მას, თუ სხვას რასმე: იგი ყველაფერს ერთნაირად ეპყრობა, ყველაფერს თანაბარი ხალისით ანგრევს. ერთი სიტყვით, შენობა, როგორც ადამიანის მოქმედების პროდუქტი, მისთვის დამოუკიდებელ ღირებულებას ჯერ კიდევ არ წარმოადგენს და ამდენად, როგორც ასეთი, არც არსებობს მისთვის. ეს მდგომარეობა პირველი წლის ბოლომდე გრძელდება.⁽⁶⁴⁾

ცხრილი 28

ხნოვანება	ყურადღების მიქცევის შემთხ. %
0.9-0.11	0
1.0-1.2	0
1.3-1.5	23
1.6-1.8	75
1.9-1.11	100

მის წინ აღმართულ პირამიდაზე პირველად 1.3-1.5-ის ბავშვი აჩერებს თვალს (ცხრილი 28) და ამით ადამიანის სახვის პროცესში ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ნაბიჯს დგამს, სახელდობრ, მოძრაობათა საშუალებით მიღებული პროდუქტის ობიექტურ კონტემპლაციას (ჭვრეტას/ანალიზს) ახერხებს.⁽⁶⁵⁾

საგულისხმოა, რომ საკუთარი თამაშის პროცესში, საკუთარი მოძრაობებით შემთხვევით ნაწარმოები პროდუქტი ჯერ კიდევ ვერ იწვევს მის ყურადღებას. შ. ბიულერის თანახმად, იგი იმდენად გართულია თავისი მანიპულაციებით, რომ ამ უკანასკნელთა მიერ გამოწვეული ნივთიერი ცვლილებების, როგორც ერთი მთლიანი ნაწარმოების წვდომისათვის მას ხალისი აღარ აქვს.⁽⁶⁶⁾

მაგრამ როდის ხდება, რომ ბავშვი განვითარების შემდეგ საფეხურზე გადადის? როდის იწყებს იგი საკუთარი მოძრაობებით გამოწვეულ ნივთიერ ცვლილებათა, საკუთარი ძალებით შექმნილ პროდუქტთა ობიექტივაციას? ამ საკითხის გამოსარკვევად ჰ. ჰეცერის ცდის შედეგები შეგვიძლია გამოვიყენოთ, რომელიც შემდეგ ცხრილშია მოცემული (ცხრ. 29).

ცხრილი 29

წლოვანება	ობიექტ. შემთხ. %
1.0-1.5	0
1.6-1.8	28
1.9-1.11	33
2.0-3.0	100

ჩვენ ვხედავთ: საკუთარი პროდუქტის შემჩნევას ბავშვი მხოლოდ მეორე წლის ნახევარში იწყებს. მაგრამ ეს მხოლოდ საშენი მასალის მიმართ შეიძლება ითქვას. თუ მასალა სხვაგვარია, მაშინ მდგომარეობა იცვლება: მაგალითად, ქვიშის მიმართ ჰეცერმა სხვა შედეგები მიიღო (ცხრ. 30).

ცხრილი 30

(ქვიშიდან ნაკეთების ობიექტივაცია)

წლოვანება	ყურადღების მიქცევის შემთხ. %
1-2	0
2-3	46
3-4	56
4-5	86
5-6	100

ამრიგად, ჩვენს პერიოდში ბავშვების უმრავლესობა იმდენად მომწიფებულია, რომ მას ყურადღების მიქცევა შეუძლია როგორც სხვისი, ისე საკუთარი ნაკეთების მიმართაც.

ახლავს თუ არა ამ ფაქტს რაიმე მნიშვნელოვანი შედეგი? შეიძლება ითქვას, რომ საკუთარი ნაწარმოებისადმი ყურადღების მიქცევის აქტით ბავშვის ცხოვრების სრული-

ად ახალი, უაღრესად მნიშვნელოვანი პერიოდი იწყება. ცხოველიც ახდენს განსაზღვრულ ცვლილებებს მასალაში, იგიც უცვლის მას ფორმას, იგიც ბევრ რამეს აკეთებს და ზოგჯერ გაცილებით უფრო რთულს და ხელოვნურს, ვიდრე ადამიანი, მაგალითად, ობობას ქსელი ან ჭიანჭველათა საოცარი შენობები. მაგრამ ჯერ არავის შეუნიშნავს, რომ ცხოველი თავის ნაწარმოებს საგანგებო ყურადღებას საგნად, თავისი დაკვირვების ობიექტად აქცევდეს და მისი ჭვრეტით რაიმე სიამოვნებას განიცდიდეს. სამაგიეროდ, ბავშვისათვის სწორედ ესაა დამახასიათებელი: რა წამს იგი თავის ნაწარმოებს შენიშნავს, იგი ერთხანს თვალს არ აშორებს მას, და მთელი მისი ქცევა ისეთია, რომ ეჭვი არ რჩება ადამიანს, რომ ამით იგი ერთგვარ სიამოვნებასაც კი ღებულობს: ობიექტივაცია თვითონ ჰგვრის მას კმაყოფილებას. განსაკუთრებით საგულისხმოა, რომ ამ ნიადაგზე **სოციალური კონტაქტის** ახალი წყარო ჩნდება: ბავშვი არ კმაყოფილდება თავისი ნაწარმოების ცალკე ჭვრეტით - იგი ცდილობს სხვების ყურადღებაც მიაპყროს მას და მათთან ერთად დატკბეს (შ. ბიულერი).

ვაჟი (1.5). ძალიან უყვარს სათამაშო კუბები. სულ მუდამ რაღაცას აშენებს. როგორც კი რამე გამოუვა, იმწამსვე დიდებთან მირბის და თავისი ნაწარმოების საჩვენებლად მიჰყავს: „აი!“ ამბობს იგი ასეთ შემთხვევაში.⁽⁶⁷⁾

მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ საკუთარი ნაწარმოების ყურადღების მიქცევა მარტო პასიური კონტემპლაციის განწყობას იწვევდეს ბავშვში; პირიქით, იგი ხელახლა ასეთივე ნაწარმოების გაკეთების ურყევ ტენდენციას აღძრავს; ბავშვი ხელახლა იწყებს იმავე პროდუქტის განმეორებით აღდგენის ცდას და ზოგჯერ ამას საკვირველი და შეუწელებელი ხალისით იმეორებს. ამრიგად, საკუთარი ნაწარმოების ჭვრეტა ბავშვში აქტიურ განწყობასაც იწვევს. ამ მხრივ მდგომარეობა მოტორულ ფუნქციონალურ ვარჯიშს მოგვაგონებს, რომელიც იმაში იჩენს თავს, რომ პირველი პერიოდის ბავშვი არასოდეს არ კმაყოფილ-

დება რომელიმე მოტორული ფუნქციის ერთხელ ამოქმედებით, ამა თუ იმ მოძრაობით: პირველ ცდას უთუოდ მეორეც სდევს თან, მეორეს მესამე და ხშირად ეს რამოდენიმე ათეულჯერ მეორდება. ერთი სიტყვით, აქაც და იქაც ერთხელ მომხდარ ცდას მისი რეპროდუქციის ურყევი ტენდენცია სდევს თან. განსხვავება მხოლოდ იმაშია, რომ პირველ შემთხვევაში, ე. ი. მოტორული ვარჯიშის შემთხვევაში ბავშვის გულისყური თვითონ მოტორული აქტისკენ არის მიმართული, ხოლო მასალა, რომელზეც ეს აქტი ვარჯიშობს, მისთვის სრულიად არაა საინტერესო; მეორე შემთხვევაში კი საწინააღმდეგო განწყობასთან გვაქვს საქმე: ბავშვის ყურადღება აქ თვითონ მასალისკენ არის მიმართული, რამდენადაც ამ უკანასკნელის გაფორმებით გარკვეული ნაწარმოების მიღებაა ნაგულისხმევი. რაც შეეხება მოტორულ ფუნქციებს, რომელთა მოქმედების პროდუქტსაც ეს ნაწარმოები შეადგენს, ისინი ბავშვის საგანგებო ყურადღების გარეშე რჩებიან და მხოლოდ რაიმე დაბრკოლების ან გართულების შემთხვევაში ხდებიან მის საგნად.

მზა ნაწარმოებიდან გამომდინარე რეპროდუქციის ტენდენცია მის უცვლელი სახით ხელახალ აღდგენას როდი გულისხმობს. პირიქით, თითოეული ხელახალი პროდუქცია მისი **გაუმჯობესების** მიზანს ემსახურება და ყოველი ახალი ცდა ახალ ნაბიჯს წარმოადგენს აქეთ მიმავალ გზაზე. ბავშვი რომ თავის ნაწარმოებს არღვევს და შემდეგ ხელახლა აკეთებს, იგი სულ უფრო და უფრო სრულ ფორმას აძლევს მას. აქ იგივე გამეორება იჩენს თავს, რაც უწინარეს ყოვლისა, მოტორიკის ფუნქციონალური ვარჯიშობისათვის უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად: ბავშვი რომ ერთსა და იმავე მოძრაობას იმეორებს, ამის შედეგი მარტო ის კი არ არის, რომ იგი სულ უფრო და უფრო ადვილად ასრულებს და მაშასადამე, სწავლობს მას, არამედ, განსაკუთრებით ის, რომ თვითონ მოძრაობა იცვლება, სრულდება, თანდათანობით სულ უფრო და უფრო გარკვეულ სახეს ღებულობს და, ასე ვთქვათ, სულ უფრო და უფრო იხვეწება. შთა-

398

ბეჭდილება ისეთია, თითქოს თითოეული ფუნქცია განსაზღვრულის, მთლიანი ფსიქოფიზიკური ორგანიზმის შესაფერისი სტრუქტურის მატარებელი იყოს და ამ ფუნქციის შემოქმედებითი აქტივობა მხოლოდ იმ შემთხვევაში იყოს სუბიექტისათვის იოლი და დამაკმაყოფილებელი, როდესაც იგი ამ სტრუქტურის შესატყვისად ხდება. დასაწყისში, როგორც ყველაფერი, კერძოდ, მოტორული ფუნქციებიც დიფუზიური ხასიათის არიან; მათი განმეორების ტენდენცია თავიდანვე ჩნდება და ერთი და იგივე მოძრაობა მანამ მეორდება, სანამ იგი, შედარებით, დასრულებულსა და დახვეწილ სახეს არ მიიღებს. ერთი სიტყვით, ყოველ ფუნქციას დასრულების, ჩამოყალიბების, ინდივიდუალური დახვეწის შინაგანი ტენდენცია ახლავს თან, და ეს ტენდენციაა რომ სუბიექტში მისი რეპროდუქციის იმპულსს უდევს საფუძვლად.⁽⁶⁸⁾

თუ ეს ასეა, მაშინ გასაგები ხდება, თუ რატომაა, რომ ბავშვი, ერთი მხრივ, თითქოს ტკბება თავისი ნაწარმოების ჭვრეტით, მაგრამ ამავე დროს იგი უთუოდ მის დარღვევასა და ხელახლა გაკეთებასაც იწყებს. როგორც ჩანს, ნაწარმოების ჭვრეტა მარტო კმაყოფილებას როდი აღძრავს მასში, არამედ, ფორმის უსრულობის გამო, ერთგვარ უკმაყოფილებასა და ამასთან ერთად, მისი დასრულებისა და დახვეწილობის მიზნით, ხელახალი შემოქმედების მისწრაფებასაც.

2. იბადება საკითხი: რას ქმნის ბავშვი? რა სახე აქვს მის ნაწარმოებს? როდესაც ადამიანს რაიმე ნივთიერი მოთხოვნილება აქვს, იგი შესაფერი მასალიდან განსაზღვრულ პროდუქტებს ქმნის და თავის მოთხოვნილებას მათი საშუალებით იკმაყოფილებს. ასეთ შემთხვევაში ჩვენ **მომსახურების ან შრომის** შესახებ ვლაპარაკობთ. ჩვენი პერიოდის ბავშვზე ეს, რასაკვირველია, არ ითქმის. როგორც ვიცით, მისი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებაზე, ჩვეულებრივ, მოზრდილები ზრუნავენ და საჭირო ნივთიერი პროდუქტების შექმნა მის სუსტ ძალებს ჯერ კიდევ არ ევალება.

მაგრამ ბავშვს, თავისი მოტორული ფუნქციების მოქმედების დროს, აუცილებლად მაინც რაიმე მასალასთან, უხდება საქმის დაჭერა და გასაგებია, რომ მასში ძალაუნებურად ამ მასალის გაფორმების ტენდენცია იჩენს თავს. რამდენადაც თამაშის შინაარსს ფუნქციონალური ტენდენცია იძლევა, ნივთიერი მასალის გაფორმების ტენდენციას, უწინარეს ყოვლისა, თამაშის ნიადაგზე უხდება ამოქმედება. ამგვარად, თამაშში ახალი ნაკადი იჩენს თავს, ნაკადი, რომელიც მის თავისებურ სახეს, ე. წ. **კონსტრუქტულ** თამაშს ქმნის. კონსტრუქტული თამაშის პროცესში ბავშვის ყურადღება ფუნქციისაკენ კი არა, ნივთიერი მასალის გაფორმებისაკენაა მიპყრობილი, რადგანაც აქ მის მთავარ ინტერესს ძალთა ფორმალური ვარჯიში კი არა, ამ უკანასკნელის შედეგად მიღებული ნივთიერი პროდუქტი შეადგენს. მაშასადამე, აქ, ერთი მხრივ მაინც, იმ განწყობასთან გვაქვს საქმე, რომელიც ზრდადასრულებული ადამიანის მომსახურების ან შრომის პროცესებს უდევს საფუძვლად. უნდა ვიგულისხმოთ, რომ კონსტრუქტული თამაშის პროცესში სწორედ ის ფუნქციები პოულობენ თავისი რეალიზაციის შესაძლებლობას, რომელნიც თავის დროზე სერიოზული, მიზანდასახული საქმიანობის სახით იჩენენ თავს.

კონსტრუქტული თამაშის ყველაზე უფრო მარტივ ფორმას ე. წ. **შენების თამაში** (Bauspiel) წარმოადგენს. ჰეცერი შემდეგნაირად აგვიწერს მისი განვითარების მიმდინარეობას: პირველი წლის ბავშვი მის განკარგულებაში მყოფ ასაშენებელ მასალას ისე ეპყრობა, როგორც ყოველსავე სხვა მასალას; რაიმეს ასაშენებლად როდი იყენებს მას, არამედ მასზე სწორედ იმ მოტორულ ფუნქციას ამოქმედებს, რომლის გავარჯიშებაც იმ მომენტში მისი მთავარი ინტერესის საგანს შეადგენს: „კუბები იქნება, ჯოხები, სილა თუ პლასტილინი, პირველი წლის ბავშვი ყველა ამ მასალას ან ხელს უსვამს, ერთმანეთზე ურახუნებს, ჭყლეტს ან ხელს უჭერს“, ერთი სიტყვით, იგი მას, შეიძლება ითქვას, **არასპეციფიკურად** ეპყრობა.⁽⁶⁹⁾

ამას მეორე ხანა სდევს თან. აქ ბავშვი ჯერ კიდევ არ ცდილობს თავისი მასალის ფორმის შეცვლას. სამაგიეროდ, იგი მზამზარეული ფორმებით სარგებლობს და ამა თუ იმ მასალას ამ ფორმებში ათავსებს; მაგალითად, რომელიმე ჭურჭელში სილას ჰყრის ან წყალს ასხამს, ცლის და ხელახლა ავსებს მას, ერთ კუბს მეორეში დებს; თუ ეს მოსახერხებელია, კოლოფს თავს ხდის და ხელახლა ახურავს. წმინდა არასპეციფიკურ დამოკიდებულებას აქ უკვე ადგილი აღარ აქვს, მაგრამ მასალის ფორმას ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ ცვლის. ამის ნაცვლად იგი მეორე მასალის დახმარებას მიმართავს.

მასალისადმი მოპყრობა მისი ობიექტური თვისებების მიხედვით სხვა შემთხვევაში იჩენს თავს: რვა თვის ბავშვი თავის სათამაშო კუბს ძირს დებს, წააქცევს და ხელახლა იმავე ადგილას დებს კუბი ისეთი აგებულების არის, რომ ასეთი მოპყრობა განსაკუთრებით შეეფერება მას. შემდეგ ერთ კუბს მეორეზე ათავსებს, გადმოაგდებს და მერე ხელახლა ამავე მანიპულაციას იმეორებს. ასეთი თამაში 1.0-1.6-მდე გრძელდება. ამის შემდეგ ბავშვი, ჩვეულებრივ, ორის ნაცვლად სამსა და მეტ კუბს იყენებს და თანდათანობით ორგანზომილებიან შენებას იწყებს. ამ მომენტიდან დაწყებული, იგი განსაკუთრებით გატაცებით იწყებს. თამაშს თავისი საამშენებლო მასალით კუბები იქნება ეს, თუ სხვა მასალა, სულ ერთია.

სამწუხაროდ, ჩვენ არა გვაქვს შესაძლებლობა გავითვალისწინოთ, თუ რა სახის ან ფორმის „შენობებს“ აგებს ბავშვი. ეს საკითხი ჯერ კიდევ თითქმის სრულიად შეუსწავლელია.⁽⁷⁰⁾ ყოველ შემთხვევაში, ერთი რამ ცხადია: გარკვეული მნიშვნელობა ბავშვის „შენობებს“ ჯერ კიდევ არა აქვთ; ხშირად აღნიშნავენ, რომ მას წარმოდგენაც კი არა აქვს, რომ იმას, რასაც ის აგებს, შეიძლება რაიმე საგნობრივი მნიშვნელობა ჰქონდეს.

მაშ რა იტაცებს ბავშვს? რას აგებს იგი? თუ მის „შენობას“ არავითარი შინაარსი არა აქვს, მაშინ რაღას წარმოადგენს იგი მისთვის? რას სჭვრეტს და რით ტკბება ან შემდეგ რისი რეპროდუქციის იმპულსს გრძნობს იგი?

ფოლკელტი ამ ხანას **თავისუფალი ფორმათა თამაშის ხანად** თვლის⁽⁷¹⁾ და მართლაც, ბავშვის მთავარ ინტერესს ამ ხანაში სწორედ ფორმა შეადგენს: მას თავის ანაგებთა მნიშვნელობა არც კი ესმის ასეთი რამ არც კი არსებობს მისთვის. სამაგიეროდ, მისი ფორმა ან, ბიულერის ტერმინოლოგიით, მისი **ფიგურალური** მხარე, აი, ის, რაც ამჟამად ბავშვის ყურადღების ცენტრშია მოთავსებული. მაშასადამე, მისი ჭვრეტისა და შემდეგ მისი რეპროდუქციის საგანს სწორედ ეს ფორმა, ეს **ფიგურალური** მხარე შეადგენს. ფოლკელტის სიტყვით, ბავშვი ამ ხანაში ფორმითი კანონზომიერების არაჩვეულებრივ მაღალ დონეს აღწევს, მიუხედავად იმისა, რომ მისი შენობები სრულიად მოკლებულნი არიან ყოველს საგნობრივ მნიშვნელობას. მართალია, ყოველთვის ასეთ მაღალ დონეს ჩვენი პერიოდის ბავშვი ვერ აღწევს, მაგრამ, ყოველ შემთხვევაში, უდავოა, რომ მისი უნარი ფორმათა სახვისა უეჭველი განვითარების გზაზე დგას.

მაგრამ თუ ბავშვის ფორმები მართლა მოკლებულნი არიან ყოველ საგნობრივ შინაარსს, მაშინ რითიღა უნდა აიხსნას მათი გაუმჯობესების ფაქტი? რა უდევს საფუძვლად ახლის და უკეთესი ფორმებისაკენ სწრაფვას? ჩვეულებრივ, გაუმჯობესებული ფორმის ძიებას გარკვეული შინაარსის ადეკვატური გამოსახვის იმპულსი ქმნის. ასეთი რამ ჩვენი პერიოდის ბავშვს არა აქვს. მაშასადამე, ასეთი იმპულსი სხვაგან უნდა ვეძიოთ.

როგორც ქვემოთ დავინახავთ, ადამიანს იმთავითვე რამოდენიმე გარკვეული გამოკვეთილი ძირეული ფორმა აქვს და ყველაფერი, რასაც მისი ხელი ხვდება, ამ ფორმებისაკენ მისწრაფების იმპულსით არის აღბეჭდილი: ყოველი ფორმა თავისი გამოკვეთილისა და დახვეწილი სახის

რეალიზაციისაკენ მიისწრაფვის⁽⁷²⁾ - იგი ცდილობს ამ ძირეულ ფორმებს დაუახლოვდეს და მათი გარკვეული სახე მიიღოს. ამისდა მიხედვით, როდესაც ბავშვი რაიმე მასალას აფორმებს, მიღებული ფორმის, როგორც ობიექტურად მოცემულის ჭვრეტა, მასში შინაგან ტენდენციას აღძრავს მისი გაუმჯობესება, მისი გამარტივება, მასში ძირეული ფორმების გამოკვეთის რეალიზაცია სცადოს. მაშასადამე, იგი შინაგანად ხდება იძულებული უკეთესი ფორმების ძიება დაიწყოს და ესაა, რომ ჩვენს პერიოდში ფორმითი სახვის განვითარების იმპულსს იძლევა.

3. გარდა შენებისა, ბავშვს **პლასტიკური სახვის** მისწრაფებაც ადრე უჩნდება. რა თქმა უნდა, გარემოს ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს. იქ სადაც თიხა და პლასტელინი მოიპოვება, პლასტიკური სახვის მისწრაფება უფრო ადრე იჩენს თავს, ვიდრე იქ, სადაც ასეთი რამ ბავშვს არ გააჩნია. მაგრამ **ცომი** და **ტალახი** მაინც ყველგან იშოვება და აი, სადაც სხვა მასალა არაა, ბავშვი იძულებული ხდება ამათ მაინც მიმართოს და თავისი სახვითი მისწრაფება მათი გაფორმების ცდით დაიკმაყოფილოს.

პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის დამოკიდებულებას ამ მასალისადმი წმინდა არასპეციფიკური ხასიათი აქვს: ბავშვი არავითარ ყურადღებას არ აქცევს მის ობიექტურ თვისებებს და თავის რეაქციებს ამ თვისებათა მიხედვით კი არ განსაზღვრავს, არამედ იმ შინაგანი იმპულსების მიხედვით, რომელიც ამ დროს მის ფსიქოფიზიკურ ორგანიზმში მოქმედებს. ეს მდგომარეობა კარგა ხანს გრძელდება. სანამ ბავშვი პლასტიკური მასალის თავისებურებას გაიცნობდეს, მის რეაქციებს მუდამ არასპეციფიკური ხასიათი რჩებათ და მეორე-მესამე წლის განმავლობაში, შეიძლება ითქვას, პლასტიკური სახვა ჯერ კიდევ სრულიად უცხოა ბავშვისათვის.

მაგრამ რაგინდ არასპეციფიკურადაც უნდა მოეპყრო პლასტიკურ მასალას, იგი თავის სპეციფიკურ თვისებებს

მაინც ადვილად იჩენს: იგი ადვილად იცვლის ფორმას. განსაკუთრებით უნდა ითქვას ეს ხელის მოჭერის ან ძირს დარტყმის შემთხვევაში, რასაც, როგორც ცნობილია, ორისამი წლის ბავშვის მანიპულაციათა შორის ყოველთვის დიდი ადგილი უკავია. ასეთი მოპყრობის შედეგად პლასტიკური მასალა იმდენად თვალსაჩინოდ იცვლის ფორმას, რომ შეუძლებელია ბავშვმა ამას ყურადღება არ მიაქციოს; ხოლო, როგორც კი აღმოაჩენს მასალის ამ ახალ, მისთვის უცნობ თვისებას, იგი იმწამსვე სარგებლობს ამით და თავის შემდეგ მანიპულაციებს ამ ახლად აღმოჩენილი თვისების მიხედვით წარმართავს. ასე იწყება ახალი ნაბიჯი მისი განვითარების გზაზე: ბავშვი **სპეციფიკურ დამოკიდებულებას** იჩენს პლასტიკური მასალის მიმართ. იმ მრავალ მანიპულაციათა შორის, რომელსაც ბავშვი პლასტიკური მასალის ფორმის შესაცვლელად მიმართავს, ძალიან მალე იგი ისეთებზე ჩერდება, რომელთა საშუალებითაც მიზნის მიღწევა ყველაზე უფრო ადვილად და სწრაფად შეიძლება: ჭყლეტა, მოგლეჯა, მოხრა და სხვა გაბატონებულ მანიპულაციებად იქცევა და ბავშვი ახლა ყველაზე მეტი ხალისით სწორედ ამათ მიმართავს. ამიტომაც, რომ ო. კრაუტერი ამ ხანას **ზელვის** ხანას (Knetstadium) უწოდებს.⁽⁷³⁾

შემდეგი მნიშვნელოვანი ნაბიჯი იმით იწყება, რომ ბავშვი პლასტიკურ მასალას პატარ-პატარა ნაწილებად ჰგლეჯს და ამგვარად ისეთ მასალას იძენს, რომლითაც ჩვეულებრივი **შენების** თამაშის გამართვა შეიძლება. მართლაც, ახალი ნაბიჯი სწორედ იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვი პლასტიკურ მასალას შენების მიზნით იყენებს. მართალია, ერთხანს მას მარტო ნაწილების გლეჯა აკმაყოფილებს, მაგრამ მალე თვითონ ამ ნაწილების სივრცეში განლაგებასაც აქცევს ყურადღებას და რაც მთავარია, ამიერიდან მას განსაზღვრული **ფორმითი პრინციპების მიხედვით** აწარმოებს. ჯერ ერთს მეორეზე აწყობს და ამით სვეტისმაგვარ ფორმას ღებულობს. კიდევ უფრო ფართო გამოყენების შესაძლებლობას აძლევს ამ **ფორმით პრინცი-**

პებს პლასტიკური ნაგლეჯების სიბრტყეზე განლაგება, კრაუტერმა აქ შემდეგი თანმიმდევრობა დაადასტურა:

1. ყოველი ახალი ნაგლეჯი წინანდელის ახლო თავსდება. 2. ამ შემთხვევაში ერთგვარი მიმართულების მტკიცე დაცვა ხდება: ნაგლეჯები ან თვითონ ბავშვისა და ან საწინააღმდეგო მიმართულებით ლაგდება. 3. რიგი გარკვევითაა დაცული, მაგრამ არა სწორი, ხაზისებური მიმართულებით, არამედ წესიერი მრუდის სახით, რომელიც ხშირად ბავშვის ხელის რადიუსით მოხაზული ნახევარი წრის ფიგურის სახეს ღებულობს. 4. ზოგჯერ განლაგება სწორი ხაზის მიმართულებით ხდება; ამ შემთხვევაში ბავშვი მაგიდას ან იმის კიდეს მიჰყვება, რაზედაც თავის პლასტიკურ მასალას ალაგებს და ეს მას სწორი ხაზის მიღების შესაძლებლობას აძლევს. ოღონდ აქ ერთეულებს შორის გარკვეული მანძილი კი არ არის დატოვებული, არამედ ისინი ერთი მეორეზე არიან მიდებული; ასე რომ მთელი რიგი მთლიანი ჯაჭვის შთაბეჭდილებას ტოვებს.

ამრიგად, განვითარების ამ საფეხურზე პლასტიკური სახვის წინსვლა შენების ფუნქციის დახმარებით ხდება და იგი უბრალო რიგებისა და მარტივი ორნამენტული ფორმების შემოქმედებით განისაზღვრება. მაგრამ აქ ამავე დროს ნამდვილი პლასტიკური ფორმების შექმნაც ხერხდება: პლასტიკური მასალის პატარ-პატარა ნაგლეჯების ერთი მეორეზე დაწყობის შედეგად, როდესაც ეს ვერტიკალური მიმართულებით ხდება, სვეტისმაგვარი წარმონაქმნი ჩნდება, ხოლო ჰორიზონტალური დალაგების შემთხვევაში – ჯაჭვის მსგავსი პლასტიკური ფიგურა.

შემდეგი განვითარება თვითონ **ცალკე ელემენტთა ფორმის** შეცვლის მიმართულებით წარმოებს. ბავშვი რომ თიხას ან პლასტელინს ათამაშებს, მაგალითად, ძირს ცემს ან მაგიდაზე აგორებს, მისი მანიპულაციები რითმულად მეორდება და ამის შედეგად თიხა ან პლასტელინი გარკვეულ ფორმას იძენს. პირველ შემთხვევაში იგი ბრტყელდება და, ბოლოს და ბოლოს, ბრტყელი **ფირფიტის** სახეს ღებუ-

ლობს; მეორე შემთხვევაში მრგვალდება და გრძელდება და ბავშვის წინაშე მისი განზრახვის დამოუკიდებლად - გარკვეული ფორმის მქონე **ძელი** ჩნდება. შემდეგი მანიპულაციები ამ უკანასკნელის ორივე ბოლოს შეერთებას იწვევს ან მათ უბრალო ურთიერთ დაახლოვებას და ახლა ახალი ფორმა ჩნდება - **რგოლი** ან **რკალი**. იმ შემთხვევაში, როდესაც ბოლოები ურთიერთს არ შეერთდება, შეიძლება **სპირალის** ფორმაც გაჩნდეს. ასე წარმოიშვებიან, შემთხვევითი მანიპულაციების ნიადაგზე, პირველი ფორმები: ფირფიტა, ძელი, რგოლი, სპირალი.

თავისთავად იგულისხმება, მათი თავდაპირველი სახე მაინცდამაინც გამოკვეთილი არაა: ის მხოლოდ დაახლოებით ჰგავს თითოეულ აღნიშნულ ფორმას. მაგრამ საკმარისია ერთხელ მაინც შეამჩნიოს ბავშვმა, რომ მის მიერ სახეცვლილი მასალა გარკვეულ ფორმას ღებულობს, რათა იმ წამსვე გაუმჯობესებული სახით რეპროდუქციის იმპულსი იგრძნოს და ამ უკანასკნელის გავლენით, მას თანდათანობით სულ უფრო და უფრო გამოკვეთილი სახე მისცეს. ასე ჩნდება და ვითარდება ბავშვის პლასტიკის ძირითადი ფორმები.

ჩვენ ვხედავთ - როგორც მათი ჩასახვა, ისე მათი შემდეგი განვითარებაც საგნობრივი მნიშვნელობის ზეგავლენის გარეშე და მაშასადამე, მარტო ცენტრალური ფაქტორების ზემოქმედების გამო ხდება.⁽⁷⁴⁾

ამრიგად, როგორც შენების თამაშის პირველ პერიოდში, ისე პლასტიკური სახვის განვითარების პირველ ხანაშიც ჩვენს წინაშე ერთი და იგივე მოვლენა იჩენს თავს: ბავშვი თავის ნამოქმედარში, ჩვეულებრივ, ყოველ საგნობრივ მნიშვნელობას მოკლებულს, მაგრამ სრულიად განსაზღვრულ ფორმებს ხედავს. ფორმათა დახვეწისა და დასრულების ტენდენციის ზეგავლენით, რომელიც ყოველი მიღებული ფორმის განცდიდან გამომდინარეობს, იგი მათი ხელახალი რეპროდუქციის იმპულსს გრძნობს და მათ სულ

უფრო და უფრო გამოკვეთილსა და დამთავრებულ სახეს აძლევს.

4. იგივე მოვლენა იჩენს თავს ბავშვის სახვითი მოქმედების სხვა შემთხვევაშიც. ამათგან ყველაზე უკეთ ბავშვის **ხატვაა** შესწავლილი. როგორც ცნობილია, ბავშვის სათამაშოთა შორის ნახშირი, ცარცი და მეტადრე ფანქარი განსაზღვრული დროიდან, განსაკუთრებით თვალსაჩინო ადგილს იკავებს. ჩვენ არ შევჩერდებით ნახშირისა და ცარცის ხმარებაზე: მათ უპირატესობას ის შეადგენს, რომ ეს მასალა ყველგან მოიპოვება და მაშასადამე, უეჭველია, ყოველი ბავშვისათვისაა ხელმისაწვდომი. სამაგიეროდ, ფანქარი ან ქაღალდი გაცილებით მეტ შესაძლებლობას ქმნის ხატვის იმპულსის რეალიზაციისათვის და მაშასადამე, მისი ზედმიწევნით დაკვირვებისა და შესწავლისათვისაც. რასაკვირველია, ბავშვი თავდაპირველად, ფანქარსაც არასპეციფიკურად ეპყრობა; იგი ისე ექცევა მას, როგორც ყოველგვარს სხვა მასალას, რომელიც - აქტუალური ფუნქციის მიხედვით - შეიძლებოდა მას შესაფერის სათამაშო მასალად გამოდგომოდა; და აი, ასეთი თამაშის პროცესში შეიძლება იგი ქაღალდს მოხვდეს, რადგანაც, ჩვეულებრივ, ფანქართან ერთად მას ქაღალდიც ეძლევა, და მასზე კვალი დატოვოს. მაგრამ ჯერ-ჯერობით ეს კვალი ბავშვზე არავითარ გავლენას არ ახდენს. ჰ. ენგის დაკვირვებით, ბავშვი თავიდანვე ყურადღებას აქცევს ასეთ შემთხვევით გაჩენილ ხაზებს და ინტერესით ათვალიერებს მათ.⁽⁷⁵⁾ მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ბავშვის მოძრაობები ხატვის მოძრაობებს წარმოადგენენ და იგი, მაშასადამე, ფანქრით სპეციფიკურად სარგებლობდეს. საქმე ისაა, რომ ფანქრის აქეთ-იქით მოძრაობა სრულიად არ უშლის მას ხელს, სხვათა შორის, ის კვალიც დაინახოს, რომელიც ხაზების სახით ქაღალდის ფურცელზე რჩება და შეიძლება ინტერესითაც შეაჩეროს მასზე თვალი, მაგრამ ბავშვის დამოკიდებულება ფანქრისადმი მაინც იგივე რჩება: მისი ქცევა არ იცვლება, იგი კვლავინდებურად თამაშობს ფანქრით არა მარტო რო-

გორც სახატავი იარადით, არამედ როგორც ისეთი მასალით, რომელზეც ან რომლითაც მოძრაობის ფუნქციონალური ვარჯიშია შესაძლებელი. თავიდათავი აქ ისაა, რომ ბავშვი იმიტომ კი არ ამოძრავებს ფანქარს, რომ მას ხატვის ტენდენციის დაკმაყოფილება სწყურია, არამედ მიტომ, რომ მას მოძრაობის ფუნქციონალური ინსტინქტი აქვს და ეს უდევს საფუძვლად მის ქცევას. ამრიგად, თავდაპირველად ბავშვი ფანქარს, ისე როგორც სხვა (სახატავს, პლასტიკურს თუ ასაგებს) მასალასაც სრულიად არა სპეციფიკურად ეპყრობა.

ჩვეულებრივ, მეორე წლის პირველსავე თვეებში მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება. საქმე ისაა, რომ ახლა ფანქრის მოძრაობათა **შემთხვევითი კვალი** ბავშვის ყურადღებისა და ინტერესის მთავარ საგნად იქცევა: შეიძლება ითქვას, რომ ამიერიდან იგი იმიტომ კი არ ამოძრავებს ან ქაღალდზე უსვამს ფანქარს, რომ მოძრაობის მოთხოვნილება აქვს და მისი დაკმაყოფილება სწადია, არამედ იმიტომ, რომ ამ მოძრაობის **სპეციფიკურ ხასიათს** სწვდება და ახლა მისი ამოქმედების ტენდენცია უჩნდება. მას **ხელის მოძრაობა კი არ აინტერესებს, როგორც ასეთი, არამედ ფანქრისა, რომელიც კვალს ტოვებს ფურცელზე**. ამიტომ გასაგებია, რომ ამიერიდან ბავშვის ქცევა არსებითად იცვლება: იგი ფანქრით თამაშს კი აღარ წარმოადგენს, როგორც წინა საფეხურზე, არამედ ფანქრით **ჯღაბნას**. უეჭველია, მისი თამაშის შინაარსი შეიცვალა: ნაცვლად მოტორული ფუნქციონალური ვარჯიშისა, ახლა ჩვენს წინაშე ხატვის სპეციფიკური ფუნქციის ვარჯიში ჩნდება.

თუ წინა საფეხურზე ბავშვისათვის სულერთი იყო, მარჯვენა ხელით აათამაშებდა ფანქარს, თუ მარცხენათი, წაღმა დაიჭერდა მას ხელში, თუ უკუღმა, ახლა ეს სულერთი აღარაა: რაკი მთავარი ამჟამად უბრალო მოძრაობა კი არა, ჯღაბნაა, ამიტომ იგი ფანქრის მარჯვენა ხელში წაღმა დაჭერას ცდილობს. ჰ. ენგის დაკვირვებით, ეს 1.2-ისა და 1.4

შუა ხდება⁽⁷⁶⁾ და ამიტომ მათ მიერ აღწერილ ბავშვთა „ხატვის“ დასაწყის თარიღად უფრო ხშირად სწორედ ეს დრო უნდა ვიგულისხმოთ.

ამას მეორე მნიშვნელოვანი გარემოებაც ემატება, რომლის მხედველობაში მიუღებლადაც ბავშვის განვითარების ამ ახალი მიღწევის გაგება შეუძლებელი იქნებოდა. საქმე ისაა, რომ ბავშვს, ალბათ, არა ერთხელ ჰქონია სხვისი ხატვის პროცესის დაკვირვების შემთხვევა. მაგრამ პირველი წლის განმავლობაში მას ჯერ კიდევ არ ესმის, თუ რა არის ხატვა. **იმ თავისებურ მოძრაობათა აზრს, რომელსაც ხატვა ეწოდება, იგი მხოლოდ მეორე წლის დასაწყისში სწვდება,** რადგანაც აზრმდებელობის ფუნქცია, როგორც ვიცით, პირველად ახლა იღვიძებს და ამის უშუალო შედეგი ისაა, რომ ბავშვი პირველად ახლა ამჩნევს, რომ მისი ფანქარი სწორედ ისევე ტოვებს კვალს ქაღალდზე, როგორც მოზრდილთა ფანქარიც ხატვის დროს. ამის შემდეგ მას არაფერი უშლის ხელს, მოზრდილთა სხვა ქცევის ფორმებთან ერთად, ხატვაც თავისი თამაშის სახეთა წრეში შეიტანოს. ასე ხდება, რომ ბავშვის ხატვა ილუზიის თამაშის ერთ-ერთ სახედ იქცევა; და თუ წინათ ფანქრით თამაში მოტორიკის უბრალო ვარჯიშს ნიშნავდა, ახლა იგი ხატვის მნიშვნელობით წარმოებს, მაშასადამე, იმ ფუნქციების განვითარებას ემსახურება, რომელნიც ხატვის პროცესში ღებულობენ მონაწილეობას.

ამის მიხედვით, ბავშვის ხატვის პირველი დასაწყისი უფრო ილუზიის თამაშის სახით, უფრო, ასე ვთქვათ, „ხატვობანად“ უნდა წარმოვიდგინოთ, ვიდრე ნამდვილ ხატვად: აქ ბავშვის „ნახატი“ ნამდვილ ნახატს ჯერ კიდევ არ წარმოადგენს, ვინაიდან იგი არაფერს არ გამოხატავს: იგი „ვითომ ხატვაა“ და არა ნამდვილი ხატვა; იგი უფრო ნაჯღაბნია, ვიდრე ნახატი. ამიტომაც ბავშვის სახვითი ფუნქციის განვითარების ამ საფეხურს **ჯღაბნის ხანას** (Kritzelstadium) უწოდებენ.

დადასტურებულია, რომ ჯღაბნის პროცესში ბავშვი რამდენიმე განსხვავებულ საფეხურს განვლის.

ყველაზე ადრე ე. წ. თავისუფალი ჯღაბნა (Schwingkritzeln) იჩენს თავს. იგი პირდაპირი გაგრძელებაა წინა საფეხურის იმ არასპეციფიკური ქცევისა, რომლის შედეგადაც ხშირად, ბავშვის დაუნებურად. უწესრიგო ხაზები და ლაქები რჩებოდა ქაღალდზე. ერთ-ერთი ავტორი ამგვარად აღწერს ამ საფეხურს: ბავშვს სწრაფად მიაქვს ხელი, ვთქვათ იქით და იძლევა ოდნავ მოხრილ ხაზს, ბრუნდება აქეთ და ხელახლა მოხრილ ხაზს აჩენს ქაღალდზე, ოღონდ ახლა საწინააღმდეგო მიმართულებით. თითოეული ახალი ხაზი, ჩვეულებრივ, წინა ხაზის ქვემოთ ჩნდება, ზოგჯერ ზემოთაც ანდა უწესრიგოდ, ხან ზემოთ და ხან ქვემოთ. მოხრილ ხაზთა ჯღაბნა პირველ ხანებში ბავშვის ხატვის ძირითადი ფორმაა, მაგრამ მის გვერდით ან მის გარდა აქა-იქ მოკლე ხაზებიც ჩნდება, წერტილები, კუთხეები, მრუდე ხაზები; მაგრამ არასდროს არ გვხვდება წრეები, ზიგზაგური ხაზები, სპირალები და სხვა ასეთები.⁽⁷⁷⁾ ეს მდგომარეობა, დაახლოებით, ოთხიოდე თვეს გრძელდება და ამის შემდეგ ჯღაბნის პერიოდის ახალი საფეხური იწყება. ამ ახალ ხანას **წრის ჯღაბნის ხანას** უწოდებენ. ბავშვი ერთბაშად მრგვალისა და ოვალური ხაზების ჯღაბნას იწყებს და ეს მდგომარეობა ორიოდე თვეს გრძელდება.

1.8-ის ბავშვი, რომელსაც ენგი აგვიწერს უკვე „**სხვადასხვა-ფორმიან ჯღაბნას**” იწყებს: წინანდელ ფორმებს ახლა ახალი ემატება - სწორი ხაზები, კუთხეები, ჯვრები, ზიგზაგის ხაზები; მაგრამ ცალ-ცალკე კი არა, არამედ ერთი ერთმანეთზე გადაბმით, ხაზთა უწყვეტი ბადის სახით. რამდენიმე ხნის შემდეგ ეს ბადე წყდება და ქაღალდზე ნაჯღაბნის ცალკე ჯგუფები ჩნდება. ამის შემდეგ ერთი ნაბიჯი კიდევ იდგმება წინ და ბავშვი, შედარებით შეგნებულად, ერთეული ფორმებისა და ხაზების ცალკე ჯღაბნას იწყებს. ამ გზით იგი თანდათანობით თავისი ნაჯღაბნის ურთიერ-

თთან გადახლართულისა და ერთმანეთში შერეული ფორმების დიფერენციაციას ახდენს.

ამიერიდან სულ უფრო და უფრო ხშირია შემთხვევები, რომ იგი ასეთი ცალკე ფორმების ხატვითაა გატაცებული და მალე შედარებით უფრო სწორისა და გამოკვეთილი ფორმების გამოყვანას ახერხებს. აქ იგივე კანონი იჩენს თავს, რაც სახვითი განვითარების სხვა შემთხვევებშიც, სახელდობრ, ძირეულ ფორმათა ჩამოყალიბებისა და დახვეწის კანონი. ჯღაბნის პერიოდის აზრი სწორედ ამაში მდგომარეობს: ბავშვი თანდათანობით **ძირეული ფორმების** ხატვას ეჩვევა ხაზი, წრე, სპირალი, ოთხკუთხედი თანდათანობით გამოეყოფა ბავშვის ჯღაბნის ხლართს და სულ უფრო და უფრო წესიერს სახეს ღებულობს.

ენგის დაკვირვებიდან ჩანს, რომ უკვე 1.9-ის ბავშვი თავის ნაჯღაბნს ზოგჯერ გარკვეულ **მნიშვნელობასაც** აძლევს: ერთი 1.9+10-ის გოგონა რამოდენიმე ხაზს ავლებს ჯვარედინად და განივ და ამბობს: „ეს დოშაა“ (დროშა). რამოდენიმე დღის შემდეგ (1.9+13) ხატვის დროს აცხადებს: „ვხატავ დედას“ და რამოდენიმე ზიგზაგის პატარა ხაზს ავლებს, რომელიც შედარებით მოგრძო ხაზით ბოლოვდება, და ამბობს „ეს დედააო“.⁽⁷⁸⁾ ენგი ფიქრობს, რომ განვითარების ახალ საფეხურთან გვაქვს საქმე, რომელსაც აქ **სიმბოლური** ჯღაბნის სახელწოდებით ახასიათებენ. მაშასადამე, ბავშვის ასეთი ხასიათის ჯღაბნა **დახატვის განზრახვის** შედეგს წარმოადგენს: „რატომ არ უნდა იყოს შესაძლო, რომ პატარა ბავშვის ფანტაზიას ხაზი ადამიანად მოეჩვენოს, თუ კი ხის პატარა ნაჭერი დედოფლად და ჯოხი ცხენად ეჩვენება“-ო, აცხადებს ენგი.⁽⁷⁹⁾ კ. ბიულერის აზრით, არ არსებობს საბუთი ასეთ შემთხვევაში ბავშვში **რაიმე გარკვეულის** დახატვის განზრახვა ვიგულისხმოთ: „შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ პატარა ბავშვი უკვე ამ ხანაში რაიმე მსგავსებას ხედავდეს თავის პროდუქტებსა და იმას შორის, რაც დიდების მეტყველებაში რაიმე სახელით არის აღნიშნული“-ო.⁽⁸⁰⁾ და მართლაც, როგორც ზემოთაც აღვნიშ-

ნეთ, შეიძლება ჯღაბნას ბავშვისათვის მხოლოდ **ილუზიის თამაშის** მნიშვნელობა ჰქონდეს.

ასეთ შემთხვევაში სრულიად ბუნებრივია, რომ მან ერთი ნაბიჯი კიდევ გადადგას წინ და მარტო ხატვის, როგორც ასეთის, ილუზიით კი არ დაკმაყოფილდეს, არამედ ერთგვარი დიფერენციაცია მოახდინოს და **რაიმე გარკვეულის** „ხატვის ილუზიაზე“ გადავიდეს: ბავშვი რომ ამბობს: „დედა უნდა დავხატო“, ეს ჯერ კიდევ არ ნიშნავს, რომ მას ისეთი ფორმების დახატვა ჰქონდეს განზრახული, რომელიც როგორმე დედას გამოხატავს და რაიმე მხრივ მას მოგვაგონებს, არამედ უფრო სწორი იქნება, თუ ვიგულისხმებთ, რომ ამ შემთხვევაში მხოლოდ **დედის დახატვის** ილუზიის თამაშთან გვაქვს საქმე: ბავშვი რაღაცას ჯღაბნის და ეს ქცევა მისთვის „დედის ხატვას“ ნიშნავს და არა იმას, რომ გამოჯღაბნილი ფორმა მართლა დედის სურათს წარმოადგენს; ანდა სხვანაირად რომ გამოვთქვათ, ჯღაბნა ნიშნავს „დედის ხატვას“ და არა ნაჯღაბნი – დედას. თუ ეს ასეა, მაშინ ცხადია, რომ ასეთ შემთხვევებს შეიძლება წმინდა ჯღაბნის პერიოდშიც ჰქონდეს ადგილი და, მაშასადამე, ეს ბავშვის ხატვის განვითარების ახალ საფეხურს არ წარმოადგენდეს.

ამგვარად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ჯღაბნის პერიოდში რაიმეს **დახატვის** განზრახვა სრულიად უცხოა ბავშვისათვის. ამიტომ მისი ნაჯღაბნი ყოველთვის მოკლებულია რაიმე საგნობრივ მნიშვნელობას. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ აქ ჯღაბნას გარკვეული ობიექტური აზრი და მნიშვნელობა არა ჰქონდეს. იგი ქცევის ის ფორმაა, რომელიც ბავშვის თანდაყოლილი სახვითი ფუნქციის ამოქმედებასა და მომწიფების შესაძლებლობას იძლევა: ჯღაბნის პროცესში თანდათანობით ისახება და ყალიბდება ის ძირითადი ფორმები, რომელთა სახითაც, ჩვეულებრივ, ადამიანის სახვის ტენდენცია იჩენს თავს. ამდენად, რა თქმა უნდა, სწორია ამ პერიოდის ჩვეულებრივი დახასიათება, რომ-

ლის მიხედვითაც იგი ნამდვილი ხატვის უნარის მოსამზადებელ საფეხურად უნდა ჩაითვალოს.

5. ჩვენ რომ ბავშვის შემოქმედების ყველა აღნიშნული ფორმა ურთიერთს შევადაროთ, ვნახავთ, რომ ყველგან ერთი და იგივე გარემოება იჩენს თავს. როგორც შენებასა და ძერწვაში, ისე ხატვაშიც ბავშვი მოწოდებული მასალის **გაფორმებას** ესწრაფვის, მაგრამ გაფორმებას არა რაიმე განსაზღვრული საგნისას, არა რაიმე გარკვეული მნიშვნელობის სახით, რომლის გამოსახვაც მას სწადია. არა, როგორც ჩანს, მას **ფორმა აინტერესებს თავისთავად**.

ამგვარად, საზოგადოდ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვის სახვითი შემოქმედების პირველი ხანის აზრს სხვადასხვა მასალის საშუალებით ძირითადი ფორმების გამოსახვის, მათი თანდათანობითი ჩამოყალიბებისა და დახვეწის, ანდა მოკლედ, ფორმების დაპყრობის ცდა შეადგენს.

XIV. სოციალური ქცევა

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალურ ქცევაში საკმაოდ მნიშვნელოვანი ცვლილება ხდება. ამ შემთხვევაში გადამწყვეტ როლს ის გარემოება ასრულებს, რომ ბავშვი ახლა უკვე პიროვნებას წარმოადგენს, რომელსაც აზრის წვდომის, მიზნის დასახვისა და მისი განხორციელების ცნობიერი ცდის უნარის ელემენტები აქვს. ეს გარემოება თავისებურ დაღს აჩენს მის სოციალურ ქცევაზე. როგორც ვიცით, ბავშვი თავის გარემოსთან იმთავითვე ერთგვარ სოციალურ კონტაქტს ამყარებს. მაგრამ ეს კონტაქტი კერძოობითი ხასიათისაა, ე. ი. იგი ყოველთვის რომელსამე კერძო პირისაკენაა მიმართული. თუ მხედველობაში არ მივიღებთ უმნიშვნელო გამონაკლისებს, ეს პირი ყოველთვის მოზრდილი ადამიანია. სხვანაირად არც შეიძლება იყოს, მიტომ რომ პირველი წლის ბავშვი სუსტია და მზრუნველობას საჭიროებს, რომელსაც მას, რასაკვირველია, მხოლოდ მოზრდილები გაუწევენ.

ეს მდგომარეობა ერთხანს ჩვენს პერიოდშიც გრძელდება. სანამ ბავშვი ოჯახში რჩება, სანამ მისი ორგანიზმი ჯერ კიდევ არაა იმდენად განვითარებული, რომ დამოუკიდებლად სირბილი და თავის ტოლებთან თამაში შეძლოს, იგი უფროსებთან განაგრძობს კავშირს. მისი სოციალური კონტაქტი ძალაუნებურად აქაც კერძოობითი ხასიათისაა. მაგრამ არის შემთხვევები, რომ ბავშვი ყოველთვის ოჯახში არ ატარებს დროს. საბავშვო ბაღში ან სახლში, სადაც ხშირად ბავშვების დიდი რიცხვი გროვდება, მათ ურთიერთთან კავშირის დამყარება უხდებათ და აქ მათ უკვე სრული შესაძლებლობა ეძლევათ, კერძოობითი კონტაქტის ნაცვლად, მეტად თუ ნაკლებად მრავალწლოვანი ჯგუფები შეადგინონ. მიუხედავად ამისა, როგორც უკანასკნელი დროის გა-

მოკვლევები ამტკიცებენ, ბავშვების ურთიერთდამოკიდებულება არსებითად აქაც კერძოობით ხასიათს ინარჩუნებს. მართალია, ბავშვი თითქმის მთელ თავის დროს ტოლებში ატარებს, მაგრამ მრავალრიცხოვან ჯგუფს მაინც ვერ ქმნის და თავის ქცევას ჯგუფში ობიექტური პირობების მიხედვით არ განსაზღვრავს. **ნეკლიუდოვასა და კოლბერგის** მიხედვით, 855 კოლექტივიდან, რომელშიც 3-4 წლის ბავშვები შედიოდნენ, 796, ე. ი. 93% ორ-ორი წევრისაგან შედგებოდა. ორზე მეტწევრიანი კოლექტივების რიცხვი დანარჩენ 7% შეადგენდა. ეს იმას ნიშნავს, რომ 3-4 წლის ბავშვისათვის არა მარტო ოჯახის, არამედ საბავშვო ბაგის თუ სახლის პირობებშიც კერძოობითი კავშირია დამახასიათებელი. როგორც ჩანს, ბავშვს ჯერ კიდევ არ შესწევს ძალა ერთსა და იმავე დროს რამდენიმე სხვადასხვა პირთან იქონიოს კონტაქტი. ამას არც სხვების დაკვირვება ეწინააღმდეგება. მართალია, ამ დაკვირვებათა მიხედვით, უკვე მეორე წლის ბავშვსაც შეუძლია ერთდროულად ორ პირთან კონტაქტის დაცვა, მაგრამ, როგორც გამოირკვა, კონტაქტი ამ შემთხვევაში ძლიერ ხანმოკლეა და მაშინვე წყდება, როგორც კი თავის ნებაზე იქნებიან ბავშვები მიშვებულნი.⁽⁸¹⁾

ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის უეჭველად **კერძოობითი ხასიათის სოციალური კონტაქტი** უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად. ამ მხრივ, წინა პერიოდთან შედარებით, ახალი არაფერია შეძენილი. მაგრამ სამაგიეროდ, როგორც ახლა დავინახავთ, ამ კონტაქტის ფორმა და შინაარსია შეცვლილი; გარდა ამისა, უფრო ფართო ხასიათის კონტაქტის დამყარების, სახელდობრ, მრავალრიცხოვანი ჯგუფების შექმნის უნარიც იჩენს თავს.

2. რაკი ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის კერძოობითი კონტაქტია დამახასიათებელი, ცხადია, მის სოციალურ ქცევას უფრო პირადი დამოკიდებულებების ხასიათი ექნება, ვიდრე ჯგუფურისა. ეს დამოკიდებულება ორგვარია: დადებითი და უარყოფითი, რაც ერთი მხრივ, **თანხმობისა** და

თანამშრომლობის, მეორე მხრივ, ბრძოლის სახით იჩენს თავს.

ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის დაკვირვებათა მიხედვით, 3-4 წლის ბავშვთა ურთიერთდამოკიდებულებაში ორივე ფორმა გვხვდება, მაგრამ განსაკუთრებით დამახასიათებლად ბრძოლის შემთხვევათა სიჭარბე უნდა ჩაითვალოს, მეტადრე, თუ საქმე გვაქვს ვაჟებთან (45% თანამშრომლობის შემთხვევები, 53% - ბრძოლის). დადებითი და უარყოფითი ხასიათი არც პირველი წლის ბავშვის სოციალური კონტაქტისათვის არის უცხო. მაგრამ ჩვენს პერიოდში საქმე ახალ გარემოებასთან გვაქვს. რამდენადაც ახლა ბავშვი უკვე პიროვნებას წარმოადგენს, იგი ცნობიერად უპირისპირებს თავის მე-ს სხვებისას და იმის მიხედვით, თუ რა ღირებულება აქვს ამ უკანასკნელის ქცევას მისთვის, იგი ან დადებითად ეპყრობა მას, ან უარყოფითად. ამნაირად, თანამშრომლობასა და თანხმობას, ისე როგორც უთანხმოებასა და ბრძოლას, აქ შეგნებული ხასიათი ეძლევა. მართალია, ეს შეგნებულობა მკაფიოდ ჩამოყალიბებული არაა და არც შეიძლება იყოს, რადგანაც ჯერჯერობით თითონ მე-ს ცნობიერებაც თავისი განვითარების დასაწყის ფაზაში იმყოფება, მაგრამ იმდენად აქტუალური მაინც არის, რომ ბავშვის ქცევა წინა პერიოდის ქცევისაგან განსახვავოს.

რასაკვირველია, შეგნებული თანამშრომლობისა და ბრძოლისათვის საჭიროა პარტნიორის ქცევის აზრი გვესმოდეს. ჩვენი პერიოდის ბავშვს ეს უნარი უკვე შეძენილი აქვს და მაშასადამე, არაფერი უშლის ხელს თავის მოწინააღმდეგეს თუ თანამშრომელს შეგნებულად მოეპყროს. მაგრამ ცხადია, ბავშვის გამოცდილების წრე ჯერ კიდევ ვიწროა და მას მხოლოდ ზოგი მარტივი ქცევის გაგების ძალა შესწევს. **ბიბანოვას** გამოკვლევის მიხედვით, ჩვენი პერიოდის ბავშვის თანაგრძნობის გამოწვევა, უმთავრესად, ტირილს შეუძლია (40%), შემდეგ - ავადმყოფობას (27%), ძირს დაცემას (21%) და ჩხუბს (15%). რაც შეეხება ტირილს,

ჩვენ ვიცით, რომ იგი ახალდაბადებულის შემთხვევაშიც გადამდებ გავლენას ახდენს. ამიტომ გასაგებია, რომ იგი, ბიბანოვას მიხედვით, საკმაო ხნის განმავლობაში რჩება თანაგრძნობის უპირატეს საგნად. მესამე წლიდან დაწყებული, ბავშვი შეხვეულ თავს ან თითს რომ ხედავს ან სხვას რამე ამის მსგავსს, ტკივილს (ავადმყოფობას) გულისხმობს და ეს გარემოება მასში ერთგვარ **თანაგრძნობას** (сострадание, Mitleid) იწვევს. იგივე ხდება ჩხუბისა და ძირს დაცემის შემთხვევაშიც: ბავშვი ამათ აზრსაც წვდება და სათანადო ემოციური განწყობილებით უპასუხებს. ამ შემთხვევაში ის, რომ მართლა პიროვნების მეტად თუ ნაკლებად ცნობიერ ქცევასთან გვაქვს საქმე, იქიდან ჩანს, რომ ბავშვი თავის თანაგრძნობას შესაფერის გამოხატულებას აძლევს: იგი აქტიურ ზომებს იღებს იმისათვის, რომ თავის პარტნიორის მდგომარეობა შეამსუბუქოს. ბიბანოვას მიხედვით, იგი სათანადოა აძლევს მას (20%), ანუგეშებს (17%), უძახის აღმზრდელს დასახმარებლად (22%), თვითონ ერევა ჩხუბში და ეხმარება დამარცხებულს (6.5%) და სხვ. ყველაფერი ეს, რასაკვირველია, უეჭველად ნებისყოფის ერთგვარ განვითარებას გულისხმობს და ცხადია, პირველი წლის ბავშვისათვის დამახასიათებლად ვერ ჩაითვლება. კიდევ უფრო მკაფიოდ იგივე გარემოება ბავშვის ანტაგონიზმში იჩენს თავს. ჩვენ უკვე გვქონდა შემთხვევა ალგვენიშნა, თუ რაოდენ დამახასიათებლად უნდა ჩაითვალოს ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის ჟინიანობა. იგი ბრძოლის თავისებური ფორმაა, რომელსაც ბავშვი განსაკუთრებით დიდების წინააღმდეგ მიმართავს. მაგრამ ბავშვი არა მარტო მოზრდილთა მიმართ იჩენს ბრძოლის ხალისს: ანტაგონიზმი ბავშვთა ურთიერთ დამოკიდებულებაშიც შეიძლება დადასტურდეს და ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის მიხედვით, უფრო ხშირადაც, ვიდრე თანხმობისა და თანამშრომლობის შემთხვევები.

ბიბანოვას გამოკვლევის თანახმად, ბავშვების ურთიერთის მიმართ ანტაგონიზმისა და ბრძოლის მიზეზად ჩვე-

უღებრივ სხვადასხვა ნივთები ხდება, რომელთა დაპატრონება ერთდროულად რამდენიმეს აინტერესებს, მაგრამ ზოგიერთ შემთხვევაში ბავშვების ერთმანეთთან შეტაკებას **ეჭვიანობისა** და **შურის** ემოციებიც იწვევენ. საგულისხმოა, რომ ერთხელ დაწყებული ბრძოლა ყოველთვის ერთ-ერთი მხარის გამარჯვებით არ სრულდება: არის შემთხვევები, რომ რაიმე მოულოდნელი გარემოება ბავშვის ყურადღებას თავისკენ გადახრის და დაწყებულ ბრძოლას ერთბაშად ბოლოს უდებს. საგულისხმოა, რომ უკვე ჩვენს პერიოდში ვაჟები უფრო განწყობილნი არიან საბრძოლველად, ვიდრე ქალები. ისინი, საშუალოდ, $\frac{1}{2}$ წუთით უფრო დიდ ხანს რჩებიან ბრძოლის გუნებაზე, ვიდრე ქალები, ბრძოლის მაქსიმალური ხანგრძლიობა ვაჟებს 15 წუთი აქვთ, ხოლო ქალებს - 10 წუთი. მინიმალური ხანგრძლიობა 2 და 5 წამს უდრის.

ბიბანოვას გამოკვლევიდან ჩანს, რომ 1-3 წლის ბავშვებს შორის არა მარტო პასიურ ანტაგონიზმს აქვს ადგილი, არამედ აქტიურსაც: შეტევა და თავდაცვა, ორივე გვხვდება ამ ასაკში, ოღონდ პირველი უფრო იშვიათად, ვიდრე მეორე. რაც შეეხება აქტიურ ბრძოლას, ე. ი. **შეტევას**, იგი 21 განსხვავებული ფორმით იქნა დადასტურებული; მაგრამ ამათგან დამახასიათებელი მხოლოდ შემდეგი ხუთი აღმოჩნდა: ხელიდან გამოგლეჯა, ხელისკვრა, ცემა, კბენა, კაწვრა. ქალ-ვაჟთა შორის განსხვავება აქაც ჩანს: ვაჟები უფრო აქტიური არიან და შეტევის უფრო მიზანშეწონილსა და მრავალფეროვან ფორმებს მიმართავენ, ვიდრე პატარა გოგონები.

რაც შეეხება თავდაცვის ფორმებს, მათი რიცხვი უფრო მცირეა, ვიდრე შეტევისა (ბიბანოვას მიხედვით - 18%): გარდა ხელიდან გამოგლეჯის, ცემისა და ბიძგების, რასაც ბავშვები შეტევის დროსაც მიმართავენ, აქ თავს იჩენს სპეციფიკური ფორმებიც: დამალვა და უფროსისადმი მიმართვა. ეს უფრო თავდაცვის პასიური ფორმებია და საგულისხმოა, რომ ისინი უფრო ხშირად გოგონებს შორის გვხვდება, ვიდ-

რე ვაჟებს შორის ესენი უფრო აქტიურ თავდაცვას აწარმოებენ. ბიბანოვას დაკვირვებები 1-3 წლის ბავშვებს ეხება. შემდეგ ერთი წლის განმავლობაში მდგომარეობა იცვლება, მაგრამ არა იმდენად, რომ რაიმე არსებითად ახალი ჩნდებოდეს. ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის თანახმად. სამ-ოთხ-წლიანებისთვის, განსაკუთრებით, დამახასიათებლად, ერთი მხრივ, შეტევის ისეთი ფორმები უნდა ჩაითვალოს, როგორიცაა კაწვრა, ხელებზე კბენა და სხვა, მეორე მხრივ კი, წართმევის ცდები (ხელიდან გამოგლეჯა, ხელის წავლება, წართმევა).

ბატონობისა და მორჩილების ურთიერთობა, როგორც ვიცით, პირველი წლის მიმდინარეობაშიც იჩენს თავს. ახლა, რა თქმა უნდა, მისი გამოაშკარავების შემთხვევები და შესაძლებლობანი გაცილებით უფრო ხშირია, იმიტომ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვს უკვე თავისი მე-ს ცნობიერება აქვს და, გასაგებია, რომ ბატონობისა და მორჩილების გრძნობები შესაძლებელია ზოგჯერ მისი ქცევის მეტად თუ ნაკლებად შეგნებულ მოტივებად გადაიქცნენ. რასაკვირველია, ჯერ-ჯერობით ეს, ბავშვის მე-ს ცნობიერების პრიმიტიულობის გამო, შესაძლებელია მხოლოდ ერთეულ შემთხვევებში მოხდეს.

ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის გამოკვლევაში სოციალური ურთიერთობის ამ ფორმების შესახებაც მოიპოვება ცნობები. ამ უკანასკნელთა თანახმად, ბატონობის ტენდენცია ყველა ბავშვისათვის თანაბრად დამახასიათებლად ვერ ჩაითვლება. ამ შემთხვევაში, განსაკუთრებით დიდ როლს ინდივიდუალური განსხვავებულობა ასრულებს. მაგრამ სრულიად ცხადია, რომ ამ ტენდენციის განვითარება განსაკუთრებით მჭიდროდ მაინც ხნოვანებასთან არის დაკავშირებული. 3-4 წლის ბავშვთა შორის ბატონობის ტენდენციის ყველა შემთხვევების მხოლოდ 5% გვხვდება, მაშინ როდესაც დანარჩენი 95% 5-6-ისა და 6½-7½-ის ასაკს ეკუთვნის. აქედან ნათელია, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის-

თვის ბატონობის ტენდენცია არავითარ შემთხვევაში დამახასიათებლად არ ჩაითვლება.

საინტერესოა, რომ თანამშრომლობის შემთხვევები, ერთი მხრივ, **თანასწორობისა** და მეორე მხრივ, რომელიმე ბავშვის **მძღვარობის** (вожачество) ნიადაგზე, ასაკის მიხედვით, სხვადასხვა გზით ვითარდება (ცხრილი 31).

ცხრილი 31

	3-4	5-6	6½-7½
თანამშრომლობა ნაწარმოების ნიადაგზე	42%	45%	64%
თანამშრომლობა ხელმძღვანელი ბავშვის ქვეშ	58%	55%	36%
	100%	100%	100%

აქედან ცხადად ირკვევა, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვს სხვა ასაკებისაზე უფრო მეტად ურჩევნია ხელმძღვანელობის ქვეშ ყოფნა, ვიდრე უამისოდ. მაშასადამე, მას, მართლაც, არა აქვს ბატონობის ტენდენცია და ამიტომაც, რომ 3-4-წლიანთა ჯგუფებში წინამძღოლებად უფრო ხშირად უფროსები გამოდიან. წინამძღოლის როლში გამოსვლის ყველა შემთხვევიდან 3-დან 7 წლამდე სამოთხწლიანებს სულ 12% ხვდებათ. ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის მიერ დადასტურებული მძღვარობის 6 კატეგორიიდან 3-4-წლიანებისათვის, განსაკუთრებით, პირველი ორი კატეგორიაა დამახასიათებელი, ე. ი.: 1) სრულიად პასიური მძღვარობა, რომელიც იმაში გამოიხატება, რომ რომელიმე ბავშვის მოძრაობას ან თამაშს სხვები წაბაძავენ ისე, რომ პირველი, თავის მხრივ, არავითარ ზომებს არ ღებულობს ამისათვის და 2) მძღვარობის ელემენტარული ფორმა, რომელიც სხვათა ქცევის ზოგიერთი მომენტის ორგანიზაციაში იჩენს თავს: „ბავშვის აქტივობა სუსტია, ქცევის შინაარსში არა ჩანს ერთი სახელმძღვანელო ძაფი და ხელმძღვანელობა, რომელიც ცალკე მომენტში იჩენს თავს, სწრაფად

წყდება მეორე ბავშვის აქტივობის გამო ანდა შეიძლება სრულიად უმიზეზოდაც. თუ მხედველობაში მივიღებთ იმ გარემოებას, რომ სამი-ოთხი წლის ბავშვს ბატონობისა და მბრძანებლობის ტენდენცია სუსტად აქვს განვითარებული, ჩვენთვის გასაგები გახდება, რომ იგი მძღვარობის სწორედ ამ ორ, შედარებით პასიურ ფორმას მიმართავს.

აქედან თითქოს თავისთავად უნდა გამომდინარეობდეს, რომ სამ-ოთხწლიანებს მორჩილების გრძნობა უფრო განვითარებული უნდა ჰქონდეთ, ვიდრე უფროსი ასაკის ბავშვებს. ნამდვილად კი, ნეკლიუდოვა-ვოლბერგის მიხედვით, სწორედ საწინააღმდეგოს აქვს ადგილი. აღმოჩნდა, რომ სამ-ოთხწლიანები, ყოველ შემთხვევაში, გაცილებით ნაკლებ იჩენენ მორჩილების უნარს (20%), ვიდრე ხუთ-ექვსწლიანები (66%).

ახლა, საერთოდ რომ გადავავლოთ თვალი ბავშვის სოციალურ ქცევას, ამ ცნობათა მიხედვით, ჩვენ განსაკუთრებით ხაზგასმით შემდეგი მომენტები უნდა აღვნიშნოთ:

a. 2-4 წლის ბავშვის სოციალურ ქცევას წმინდა კერძობითი ხასიათი აქვს: აქ ურთიერთობა ჩვეულებრივ ცალკე პირებთან მყარდება უფრო ხშირად უფროსებთან, მაგრამ სათანადო პირობებში (საბავშვო ბაღში ან სახლში) ტოლებთანაც.

b. ამ კონტაქტს პირადი ხასიათი აქვს, ე. ი. რაიმე ობიექტურ გარემოებას როდი ემყარება, მაგალითად, საქმის ინტერესს ან პარტნიორის ობიექტურ თვისებას, არამედ წმინდა სუბიექტურ განწყობილებას: სიმპათიას ან ანტიპათიას, რომელიც ერთ ბავშვს მეორისადმი აქვს. მართალია, სხვა საფუძველზე დამყარებული კონტაქტი ჩვენს პერიოდშიც მოიპოვება, მაგრამ ეს ან ძლიერ იშვიათად ხდება ანდა, ყოველ შემთხვევაში, სწრაფად ირღვევა.

c. რამდენადაც 2-4 წლის ბავშვი პიროვნებას წარმოადგენს და თავისი ქცევის ერთი ცენტრიდან წარმართვის ცდას იწყებს, მის სიმპათია ანტიპათიას არაცნობიერი, ასე ვთქვათ, ფიზიოლოგიური ხასიათი ეკარგება და იგი თანდა-

თანობით ცნობიერი ქცევის სახეს ღებულობს, რაც მისი ნებისყოფის აქტებს გარკვეულ მიმართულებას აძლევს, სახელდობრ, კონტაქტი თანდათანობით აქტიური ბუნებისა ხდება.

მაგრამ ნუთუ ჩვენს პერიოდში ბავშვის მთელი სოციალური ქცევა ასეთ წმინდა კერძობითა და სუბიექტურ ხასიათს ატარებს? ნუთუ კოლექტივისა და ობიექტური შეკავშირების ცნობიერება სრულიად უცხოა ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის? შეუძლებელია, იმ ძირითად მონაპოვარს, რომელიც ჩვენი ბავშვის პიროვნების, ე. ი. მე-ს ცნობიერების გაღვიძებაში მდგომარეობს, სათანადო გავლენა არ ჰქონდეს ბავშვის სოციალური ქცევის ამ მხარეზეც. მართლაც, ბავშვის ქცევისა და მეტყველების დაკვირვებიდან ნათლად ჩანს, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში 3-4 წლის ბავშვს ნამდვილი კოლექტიური თანამშრომლობის ცნობიერება მოეპოვება. ნეკლიუდოვა-ვოლბერგის მიხედვით 3-4 წლიანების თანამშრომლობის შემთხვევათა შორის 7% თანამშრომლობის განვითარებულ, უმაღლეს ფორმებს აქვთ დაკავებული, ე. ი. ისეთ ფორმებს, რომლებიც ბავშვებს „მოქმედების შინაარსისა“, ერთი მთლიანი გეგმისა და მიზნის ნიადაგზე აერთიანებს. ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვის ეს იმდენადაა შესაძლებელი, რამდენადაც იგი უკვე პიროვნებას წარმოადგენს, რომელიც თავის ქცევას თავისი ნებულობის ხელმძღვანელობის ქვეშ წარმართავს.

მაგრამ, რადგანაც ჩვენი პერიოდი ამ მხრივ მხოლოდ დასაწყის ელემენტებს შეიცავს, ქცევის ეს ფორმა აქ მხოლოდ ელემენტარული სახით გვხვდება. ამიტომ უფრო მიზანშეწონილი იქნება, თუ მის განხილვას შემდეგ პერიოდში გადავიტანთ.

თავი მეხუთე

სკოლის წინარე ასაკი (4-7 წწ.)

I. ასაკობრივი გარემო

წინა პერიოდის გარემოსათვის განსაკუთრებით დამახასიათებლად ის გარემოება უნდა ჩაითვალოს, რომ მასში ბავშვის წინაშე ისეთი ამოცანების დაყენება იწყება, რომ მათ გადასაწყვეტად მათი აზრის წვდომაა აუცილებელი: ბავშვს რომ პატარა დავალებებს აძლევენ, იგი ვერც ერთს მათგანს ვერ შეასრულებდა, მათი აზრი რომ სრულიად მიუწვდომელი ყოფილიყო მისთვის. გარემოს რადიუსის გაფართოების ფაქტი, სივრცისა და დროის მხრივ, რომელიც ამ პერიოდის მეორე მნიშვნელოვან მონაპოვარს შეადგენს, ამავე აზრმდებლობის ფუნქციის განვითარებას უწყობს ხელს. მაგრამ ბავშვის დამოუკიდებლობა, რაც უნდა იყოს მაინც, ძლიერ საგრძნობლადაა შემოფარგლული: სოციალური გარემო, რომელიც ამ პერიოდის ბავშვზე მოქმედებს, არსებითად ოჯახის ფარგლებს არ სცილდება და ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ აღწევს თავს მის მზრუნველობას.

წინამდებარე პერიოდში მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება. ბავშვის გარემო ოჯახის ფარგლებს სცილდება და რაც დრო გადის, სულ უფრო და უფრო შორდება მას. ბავშვი ეზოში, ქუჩაში, სათამაშო მოედანზე, ხოლო სოფლად მინდორსა და ყანაში ატარებს დროს. ოჯახს თანდათანობით ეკარგება შესაძლებლობა, ყველგან უშუალო მზრუნველობა გაუწიოს ბავშვს, დაეხმაროს მას იმ სიტუაციებიდან გამოსასვლელად, რომელთაც გაფართოებული

გარემო აყენებს მის წინაშე, მით უმეტეს, რომ ყოველთვის მათი წინასწარ გათვალისწინება შეუძლებელი ხდება. ასეთ პირობებში, ბავშვი სულ უფრო და უფრო ხშირად რჩება თავისი ძალების ანაბარა და მისი დამოუკიდებელი მოქმედების შემთხვევათა წრე დღითიდღე ფართოვდება.

თავისთავად იგულისხმება, ეს გარემოება სულ უფრო და უფრო აჩვევს მას აზრიან, მიზანშეწონილ მოქმედებას, შეგნებული ქცევის აქტების ჩადენას. მისი გონებისა და ცნობიერების ნებელობის წინაშე აქტივობის არე იშლება. აზრმდებლობის და მიზანდასახულობის ფუნქციების დამოუკიდებელი მოქმედების შემთხვევა მისი ყოველდღიური ცხოვრების ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა. რადგანაც მას შექმნილი სიტუაციიდან ხშირად საკუთარი ძალებით უხდება გამოსვლა, იგი იძულებული ხდება, სიტუაციის ობიექტურ თვისებებს სულ უფრო და უფრო ხშირად გაუწიოს ანგარიში და ამრიგად ობიექტური მოცემულობის იდეა განავითაროს.

რა თქმა უნდა, წინამდებარე პერიოდის ასაკობრივი გარემოს ამ თვალსაზრისით შეფასებაში არ უნდა გადავაჭარბოთ. საქმე ისაა, რომ ჩვენი პერიოდის დასაწყისში განსაკუთრებით და ნაწილობრივ შემდეგაც ბავშვი რაც უნდა იყოს მაინც ვიწრო სოციალურ გარემოში ცხოვრობს. მართალია, ეს გარემო გაცილებით უფრო ფართოა, ვიდრე ოჯახის ფარგლები, რომელიც წინა პერიოდში საზღვრავდა მას, მაგრამ 4-7 წლის ბავშვის მიმართ იგი მეტად თუ ნაკლებად მაინც ოჯახის თავისებურებებს ინარჩუნებს: ზრდადასრულებული ადამიანი, რაგინდ უცხოც არ უნდა იყოს ის ბავშვისთვის, მაინც იჩენს მისდამი ერთგვარ მზრუნველობას. ქუჩაში იქნება ეს თუ სხვაგან სადმე, იგი ყველგან მზადაა დაეხმაროს მას, თუ იგი ისეთ სიტუაციაში მოხვდა, რომლიდანაც გამოსვლის შესაძლებლობაც მის ძალებს აშკარად აღემატება. მეტიც შეიძლება ითქვას: ფართო სოციალური გარემო წინასწარ ღებულობს ზომებს იმისათვის, რომ ბავშვი რაც შეიძლება ნაკლებ მოხვდეს ასეთ სიტუ-

აციაში. იქ, სადაც ეს აუცილებელი ხდება, ბავშვი თვითონ მიმართავს დიდს თუნდ უცხოსაც დასახმარებლად, და ეს უკანასკნელი, ჩვეულებრივ, უყურადღებოდ არ ტოვებს მის მიმართვას.

ეს გარემოება იმიტომ არის მხედველობაში მისაღები, რომ უამისოდ ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოს ამოცანები ან გაცილებით უფრო რთული მოგვეჩვენებოდა, ვიდრე ეს ბავშვის შინაგან შესაძლებლობათა განსავითარებლად საჭირო, ანდა თვითონ ამ უკანასკნელთა დონის გადაჭარბებული შეფასება მოგვიხდებოდა.

მეორე მხრივ, ფართო სოციალური გარემო, რომელთანაც ჩვენი პერიოდის ბავშვს უხდება საქმის დაჭერა, მაინც საგრძნობლად განსხვავდება ოჯახისაგან: მისი მზრუნველობა, რაც უნდა იყოს, გაცილებით ნაკლებია, ვიდრე საკუთარი ოჯახის წევრთა მზრუნველობა. ამდენად იგი ამ არეს წარმოადგენს, სადაც ბავშვს პირველად უხდება უცხო ადამიანთა წრეში ცხოვრება, მათთან კონტაქტის დაჭერა. იმისათვის, რომ მან ამ წრისადმი შეგუება მოახერხოს, იგი იძულებული ხდება, ანგარიში გაუწიოს იმ გარემოებას, რომ სხვებთან ურთიერთობის დამყარების პროცესში მის ნებაყოფლობას, მის ეგოცენტრიზმს, საზღვარი ედება, ვინაიდან ამ ურთიერთობას ობიექტური საფუძველი განსაზღვრავს. ამის შედეგი ის არის, რომ მისი ცნობიერების წინაშე ადამიანთა შორის არსებული ურთიერთობის გათვალისწინების საკითხი იბადება.

კიდევ უფრო მეტ იმპულსს ამ მხრივ მას სოციალური წრის შემადგენლობის მეორე ნახევარი აძლევს. ბავშვს არა მარტო ზრდადასრულებულ ადამიანთა სახით ეძლევა უცხოთა წრე: უფრო ხშირად მას თავსი ტოლებთან უხდება საქმის დაჭერა. აქ კი, ამ წრეში მისდამი მზრუნველობის შემთხვევებს ადგილი თითქმის სრულიად აღარ აქვთ: იქ, სადაც მას დახმარება ესაჭიროება, ასეთივე დახმარება მის ტოლებსაც სჭირდებათ, ამიტომ კავშირი და ურთიერთობა თანასწორუფლებიანობაზეა აგებული და საგულისხმოა,

რომ ამასაც კვლავ რაიმე ობიექტური საფუძველი წარმართავს.

განსაკუთრებით დამახასიათებლად ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოსათვის ის უნდა ჩაითვალოს, რომ ამიერიდან მასში პედაგოგიურად მოწესრიგებული პირობები იწყებენ მოქმედებას, ჩვენ მხედველობაში გვაქვს **საბავშვო ბაღი**, რომელიც ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოს ახალს, უადრესად მნიშვნელოვან მომენტს შეადგენს. **ობიექტურის** მხრივ მისი მნიშვნელობის სიმძიმე იმაშია, რომ ნაცვლად ოჯახის ტრადიციულისა და სტიქიურად შემუშავებული აღზრდის წესებისა, ამიერიდან ბავშვზე მეცნიერულად დამუშავებული, წინასწარ გათვალისწინებული და მრავალგზის შემოწმებული პედაგოგიკური სისტემის მიხედვით მოქმედებენ. უნდა ვიფიქროთ, რომ გარემო, პრინციპულად მაინც, პირველად აქ იწყებს სწორედ იმ მხარეებითა და იმ სახით ბავშვზე ზემოქმედებას, რომელთაც მის ასაკობრივ შესაძლებლობათა ბუნება მოითხოვს. ამრიგად, პირველად საბავშვო ბაღში ეყრება საფუძველი ასაკობრივი გარემოს შემუშავებას, რომელიც ბავშვის შინაგან შესაძლებლობებს შეესაბამება და მაშასადამე, მათი ნამდვილი განვითარების აუცილებელ პირობას იძლევა.

საბავშვო ბაღი სუბიექტურადაც (ე. ი. იმ მხრივ, თუ როგორ განიცდის მას თვითონ ბავშვი) ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოს მნიშვნელოვან მოვლენად უნდა ჩაითვალოს. თუ წინათ აღმზრდელობითი ზეგავლენა ოჯახის ფარგლებში ხდებოდა და ამ ზეგავლენის ობიექტი მარტო ბავშვი იყო, ხოლო სუბიექტი მისი მშობლები, ახლა მდგომარეობა არსებითად იცვლება: ბავშვი ახლა ყოველ დღე ოჯახს ტოვებს და საბავშვო ბაღში მიდის, სადაც რამოდენიმე საათს რჩება და იქ არსებულ წესებს ემორჩილება; იქ იგი თავის ტოლებთან, ე. ი. უცხო ბავშვებთან ერთად განიცდის აღმზრდელობით ზეგავლენას და ეს უკანასკნელი არა მისი მშობლებიდან, არამედ უცხო პირებიდან, საბავშვო

ბადის თანამშრომლებიდან გამომდინარეობს. ცხადია, ეს გარემოება სუბიექტურადაც ახალია მისთვის და მაშასადამე, ახალ განწყობას იწვევს მასში.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის ასაკობრივი გარემო საკმაოდ თავისებური ხდება. ძირითადი მომენტი, რომელიც თავის ელფერს აძლევს მას, ეს ისაა, რომ ბავშვის წინაშე ახალი ამოცანები დგება, რომელთა გადასაჭრელადაც ობიექტური ვითარების გათვალისწინება და მისი მიხედვით შეგნებული მოქმედების წარმართვა ხდება აუცილებელი.

II. ფიზიკური განვითარება

1. ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოს ამოცანები ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის განვითარების საკმაოდ მაღალ დონეს ჰგულისხმობენ. დამოუკიდებელი ქცევის აქტები, რომელთაც ბავშვი გარემოს გართულებული ამოცანების საპასუხოდ მიმართავს, მისი ჩონჩხის, კუნთებისა და ნერვული სისტემის შესატყვის მდგომარეობას მოითხოვს. ამიტომ გასაგებია, რომ წინამდებარე პერიოდში ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმი ინტენსიური განვითარების გზას ადგება.

ეს ასეა რომაა, იქიდანაც ნათლად ჩანს, რომ გარეგნულად სამი-ოთხი წლისა და ექვსი-შვიდი წლის ბავშვებს შორის თვალსაჩინო განსხვავება არსებობს. თუ სამი-ოთხი წლის ბავშვი, რომელიც პირველად მოდის საბავშვო ბაღში, გარეგნულად მრავალმხრივ ჯერ კიდევ ერთწლიან ბავშვს მოგვაგონებს, სამი-ოთხი წლის შემდეგ, ე. ი. წინამდებარე პერიოდის ბოლოს, იგი უკვე მოზრდილს უფრო ჰგავს, ვიდრე პატარას: დიდი თავი და მოკლე ფეხები, სიმსუქნე და სიმრგვალე, ქსოვილების სირბილე და კუნთების და ჩონჩხის სისუსტე ყველაფერი ეს, როგორც ვიცით, სწორედ თოთო ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმისთვისაა დამახასიათებელი. 3-4 წლიანი ბავშვიც ასეთივეა არსებითად: მისი ფეხების სიგრძე მთელი სიმაღლის 38%-ს უდრის, ხოლო თავის სხეულის 20%-ს. მაშასადამე, იგი თოთო ბავშვის მსგავსად, ისევ თავდიდა და მოკლეფეხებიან არსებად უნდა ჩაითვალოს; ამავე დროს მას არც სიმსუქნე და ქსოვილების სირბილე, მუსკულატურისა და ჩონჩხის სისუსტე აკლია. ერთი სიტყვით, იგი მართლაც თოთო ბავშვის გარეგნობას მოგვაგონებს. 6-7-წლიანი ბავშვი კი სულ სხვაგვარად გამოიყურება: ფეხები მას შეუდარებლად უფრო დაგ-

რძელებული აქვს, - ახლა იგი მთელი სიმაღლის 43-45,5%-ს უდრის; თავი კი სიგრძის 1/6-ს არ აღემატება. მაშასადამე, მისი სხეულის პროპორციები თითქმის დიდისას აღწევს (დიდი ადამიანის ფეხების სიგრძე სიმაღლის 47- 48%-ს უდრის, ხოლო თავის 1/8-ს). ჩასუქებული, დამრგვალებული, პუნტულა ბავშვი ახლა სულ სხვაგვარი მოჩანს: იგი შედარებით გამხდარია, ძვლები და კუნთები განმტკიცებული და განვითარებული აქვს, ხოლო ქსოვილები საგრძნობლად გამკვრივებული.

ამრიგად, წინამდებარე პერიოდის განმავლობაში, ბავშვის გარეგნობა არსებითად იცვლება. ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ შეუძლებელია, ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის განვითარების პროცესი მართო რაოდენობითი ზრდის თვალსაზრისით დახასიათდეს: როგორც ჩანს, მასში არსებითი ხასიათის თვისობრივი ცვლილებაც ხდება. მაგრამ ჯერ ვნახოთ, როგორია ამ ცვლილების რაოდენობითი მხარე!

2. სიმაღლე. შტრაცი ჩვენს პერიოდს სხეულის ხელახალი დაგრძელების ხანად თვლის. ცხრილი 32, რომელიც შტრაცის რიცხვებს შეიცავს, მართლაც ადასტურებს, რომ ზრდის ენერგიას, წინა პერიოდში ერთგვარი შესუსტების შემდეგ, კვლავ გამოცოცხლება ეტყობა. სხვა ავტორების შედეგები ყველაფერში არ ეთანხმება შტრაცისას (მაგალითად, **გუნდობინის** და **შლეზინგერის**); მაგრამ ერთი მაინც უეჭველია: არის წელი ჩვენს პერიოდში, სახელდობრ, 6-7 წლებს შუა, როდესაც ზრდის ენერგიას მართლაც თვალსაჩინო გამოცოცხლება ეტყობა, რის შემდეგაც იგი დროებით კვლავ სუსტდება.

ცხრილი 32
(შტრაცის მიხედვით)

წლოვანება	სიმაღლის მატება
0-1	25
1-2	10
2-3	8
3-4	5
4-5	6
5-6	8
6-7	10
7-8	4

ზრდის ტემპების ბუნებრივი განვითარება, რომ მართლა ასეთია, ეს განსაკუთრებით ნათლად იმ გარემოებიდან ჩანს, რომ მიუხედავად მოზარდის წრის სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის თვალსაჩინო განსხვავებულობისა, ჩვეულებრივ, იგი უცვლელი რჩება. როგორც ვიცით, ეს უკანასკნელი უეჭველ გავლენას ახდენს ბავშვის სიმაღლის მიხედვით ზრდის პროცესებზე. მაგრამ ეს გავლენა იმით განისაზღვრება, რომ ასაკობრივი თანამიმდევრობა ბავშვის ზრდის ენერგიის გაძლიერებისა და შესუსტების პერიოდებისა, სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის განსხვავებების მიუხედავად, უცვლელი რჩება. ეს რომ ასეა, ცხრილი 33 ამტკიცებს. აქ, ამ ცხრილში, თავმოყრილია **გუნდობინის** ცნობები, რომელიც წინაპერიოდის ბავშვებს ეხება (1907 წ.), **გეშელინასი**, რომელმაც 1926 წ. მოსკოვში ბავშვების ანთროპრომეტრიული გაზომვა აწარმოვა, და **ივანიცკაიასი**, რომელიც კიევის საბავშვო ბაღის ბავშვების სიმაღლეს ეხება.

მიუხედავად ამ ცხრილის ცნობების სიჭრელისა, რიცხვები საერთოდ მაინც ყველგან ისეთია, რომ 6-7 წელი უთუ-

ოდ ინტენსიური ზრდის ხანად შეიძლება ჩაითვალოს, ხანად, როდესაც პირველი ორი წლის შემდეგ შენელებული ზრდის ენერგია კვლავ იღვიძებს, რათა მე-7 წლის შემდეგ დროებით, სქესობრივი მომწიფების ხანამდე ისევ საგრძნობლად შესუსტდეს.

ცხრილი 33

წლოვანება	გუნდობით	წლიური მატება	გეშელონას მიხედვით პრიოლტარ. შვილები	წლიური მატება	გეშელონა: მოსამსახურ. შვილები	წლიური მატება	ივანიცკაია: ყოველწლიური მატება	
							ფასიანი ბალი	უფასო ბალი
3	92	-	-	-	-	-	-	-
4	97	5	96	-	98	-	2	-
5	103	5	104	8	106	8	5.2	5.1
6	109	6	108	4	111	5	5.1	4.5
7	115	6	114	6	119	8	6.1	6.4
8	119	4	118	4	121	2	4.5	5.2

3. **წონა.** ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმისათვის სიმაღლეზე მეტი მნიშვნელობა წონას აქვს. წინამდებარე პერიოდში წონის ყოველწლიური მატება 1,5-2 კგ უდრის, ხოლო მეშვიდე წელში 2,5-3,0 კგ, მაშასადამე, წონის მატება მეშვიდე წლამდე იმავე ტემპით მიდის წინ, როგორც წინა წლებში, ხოლო მას შემდეგ – კიდევ უფრო მეტი ენერგიით.

წონაზე განსაკუთრებით თვალსაჩინო გავლენას კვება ახდენს. ამ მხრივ ჩვენი პერიოდის ბავშვის გარემო ერთგვარ უპირატესობას შეიცავს: საბაფხულო სახლები, რო-

მელთა რიცხვიც სულ უფრო და უფრო იზრდება ჩვენში, განსაკუთრებით წინამდებარე პერიოდის ბავშვისთვისაა განზრახული. ამის გამო ბავშვს ზაფხულის განმავლობაში ხელსაყრელი პირობები ექმნება როგორც ზოგადი ფიზიკური განვითარებისათვის, ისე, კერძოდ, განსაკუთრებით ნორმალური წონის აღდგენისთვისაც.

ცხრილი 34 (არკინით)

წლოვანება	სიმაღლის ნახევარი		გულმკერდი		სხვაობა მათ შორის	
	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი
1	35	35	43	43	8.0	8.0
2	40	40	46.5	46.5	8.5	6.5
3	44	44	48	48	4.0	4.0
4	46.8	46.8	51.5	50.6	4.7	4.1
5	51.1	50.6	54.2	52	3.5	1.4
6	53.7	52.4	55.0	53.8	1.3	1.4
7	56.9	56.0	57.0	54.4	0.1	-1.6
8	58.1	58.1	59.2	56.5	0.7	-1.6
9	61.1	60.05	60.9	58.2	-0.2	-1.8
10	63.7	63.7	61.4	59.6	-2.3	-4.1
11	65.8	66.0	62.8	61.9	-3.0	-4.1
12	68.0	66.5	64.8	62.9	-3.2	-3.6
13	70.6	71.4	67.0	64.8	-3.6	-6.6
14	73.8	74.3	69.9	68.1	-3.9	-5.2
15	76.8	75.4	72.7	71.3	-3.8	-4.1
16	80.0	75.8	76.6	73.1	-3.4	-2.7
17	81.1	76.9	79.4	74.1	-1.7	-2.8
18	82.9	77.6	82.7	74.3	-1.2	-3.3

4. სასიცოცხლო ინდექსი, როგორც ვიცით, ჩვეულებრივ, სიმაღლის ნახევრისა და გულმკერდის გარშემოწერილობის შეფარდებით იზომება, ახალდაბადებულის სიმაღლის ნახევარი 7-10 სანტიმეტრით სჭარბობს მისი გულმკერდის ზომას. შემდეგ პერიოდში ეს რიცხვი თანდათანობით კლებულობს და ბოლოს, გულმკერდის გარშემოწერილობა სიმაღლის ნახევარზე მეტი ხდება. ჩვენი პერიოდისათვის დამახასიათებლად უნდა ჩაითვალოს, რომ ბოლოს ორივე სიდიდე ურთიერთს უთანაბრდება: გულმკერდის გარშემოწერილობა სიმაღლის ნახევარს უდრის. ცხრილი 34 შეიცავს ცნობებს, რომლებიც სხვადასხვა ასაკის გულმკერდის მოცულობას ეხება.

5. ძვლების გამკვრივება და კბილები. წინა პერიოდის ბავშვს ძვლების ელასტიკურობა ახასიათებს. კერძოდ ეს ნათლად ჩანს ხერხემლის ძვალზე, რომელიც ახალდაბადებულ ბავშვს სრულიად სწორი აქვს, მაგრამ პირველსავე წლებში სამ ადგილას ეღუნება (კისრის, ზურგისა და წელის ნაწილში). ასე რომ მისი ხერხემალი ტალღისებურ ფორმას ღებულობს. მიუხედავად ამისა, იგი მაინც იმდენად ელასტიკურია, რომ გულალმა წოლისას გაღუნულობა არსად არ ეტყობა.

წინამდებარე პერიოდში ძვლების გამკვრივება ისე შორს მიდის, რომ 6-7 წლის ბავშვს ხერხემლის უკვე საკმაოდ მტკიცე ფორმა უმუშავდება. ამიტომ გვხვდება შემთხვევები, რომ ხერხემლის გამრუდება უკვე ჩვენი პერიოდის ბავშვსაც ეტყობა.

ამავე დროს ბავშვი კბილების ცვლასაც იწყებს. ჯერ მას საძირე კბილები ამოსდის (6 წლის ბავშვს უკვე აქვს ოთხი დიდი საძირე კბილი. მაშასადამე, ახლა მას სულ 24 კბილი აქვს: 20 ძუძუს კბილი და 4-იც საძირის) და შემდეგ ძუძუს კბილების ცვლა ეწყება. კბილებს იმავე თანმიმდევრობით იცვლის, როგორითაც ამოსდიოდა: ჯერ ოთხ შუა კბილს (2-ს ქვედას და 2-ს ზედას) და მერე ოთხს შემდეგს, ასე რომ

რვა წლის ბავშვს 4 საძირის კბილი აქვს და რვა მოცვლილი წინა კბილი.

6. შინაგანი სეკრეცია. როგორც ვიცით, ფიზიკური განვითარების მიმდინარეობა განსაკუთრებით მჭიდროდ არის დაკავშირებული შინაგანი სეკრეციის ჯირკვალთა სისტემის მოქმედებასთან. ამიტომ ბევრს იმ თავისებურებათაგან, რომელსაც ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფიზიკური განვითარების პროცესში აქვთ ადგილი, მისი ენდოკრინული სისტემის მდგომარეობა გასაგებს ხდის.

მკერდის უკანა ჯირკვალი, რომელიც წინა პერიოდში იყო გაბატონებული, ახლა თანდათანობით მნიშვნელობას ჰკარგავს და ახალ ჯირკვლებს უთმობს ადგილს: **ფარისებრ ჯირკვალსა და ჰიპოფიზს.** ეს უკანასკნელი განსაკუთრებით 6 წლის ბავშვის ორგანიზმში თვალსაჩინო როლის შესრულებას იწყებს. ალბათ ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ ზრდის ენერგია სწორედ იმ დროს იწყებს ინტენსიურ მოქმედებას. გარდა ამისა, რადგანაც ფარისებრი ჯირკვლისა და ჰიპოფიზის ჰორმონები ორგანიზმის ჟანგვით უნარს უწყობენ ხელს და წვის პროცესებს აცხოველებენ, უნდა ვიფიქროთ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ტენდენცია სიგამხდრისა და ქსოვილების გამკვრივებისადმი ამ ჯირკვალთა ზეგავლენითაა გამოწვეული.

სწორედ ამავე დროს იწყება თირკმელებს-ზედა-ჯირკვლების გაძლიერებული ზრდაც. როგორც ცნობილია, ამ ჯირკვლების ჰორმონი კუნთების სისტემაზე ახდენს გავლენას: იგი ამკვრივებს და ალაგზნებს მას. ეს გარემოება კარგად ხსნის ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფიზიკური ძალისა და გამძლეობის მომატებას, რის გამოც ახლა იგი გაცილებით მეტს მოძრაობს და უფრო ძნელად იღლება, ვიდრე წინა წლებში.

დასასრულ, ერთგვარი ცვლილება ხდება სქესობრივი ჯირკვლების მუშაობაშიც. როგორც ცნობილია, მათი ინკრეტორული (გამომყოფი) ფუნქცია ჯერ კიდევ ფეტალური (ჩანასახის) მდგომარეობის დროს იჩენს თავს და ამის შემ-

დეგ უწყვეტი თანდათანობით ძლიერდება. მაგრამ ეს პროცესი იმდენად ნელი ნაბიჯით მიდის წინ და სქესობრივი განსხვავება ქალ-ვაჟთა შორის იმდენად მცირეა, რომ შტრაცი, მაგალითად, მთელ პერიოდს 2 წლიდან 7 წლამდე **ნეიტრალურს**, ე. ი. სქესობრივ განსხვავებულობათა-მოკლებულ ხანად სთვლის. ეს გარემოება იმით აიხსნება, რომ მკერდს უკანა ჯირკვალი, რომელიც ამ წლების განმავლობაში მთავარ როლს ასრულებს, სქესობრივი ჯირკვლების ანტაგონისტად, მათ მუხრუჭად ითვლება; ხოლო ჰიპოფიზი, რომელიც პირიქით სქესობრივი ჯირკვლების სტიმულაციას იძლევა, ჯერ კიდევ საგრძნობლად დაჩრდილულია. შვიდი წლისათვის მდგომარეობა იცვლება. მკერდ უკანა ჯირკვალი თავის აბსოლუტურ პრიორიტეტს ჰკარგავს, ხოლო ჰიპოფიზი შედარებით გაძლიერებულ ფუნქციობას იწყებს. ამას ბუნებრივ შედეგად სქესობრივი ჯირკვლების გამოცოცხლება სდევს თან, რის გამოც განსხვავება ვაჟსა და ქალს შორის როგორც გარეგნულად, ისე ქცევის ფორმების მხრივაც, შედარებით უფრო თვალსაჩინო ხდება; ოღონდ ეს განსხვავება ჯერ კიდევ იმდენად მცირეა, რომ მის შესახებ მკვლევართა შორის აზრთა სხვადასხვაობას ვხვდებით. ასე მაგალითად, სიმაღლისა და წონის მხრივ ვაჟი თავიდანვე სჭარბობს ქალს, მაგრამ მხოლოდ ოდნავ საგრძნობლად. სამაგიეროდ ე. წ. ენერგეტიკული მაჩვენებელი (სიმაღლისა და წონის ურთიერთ შეფარდება), ისე როგორც ზრდის ტემპიც, 10-11 წლამდე ორივე სქესს ერთნაირი აქვს. არც ყველაზე უფრო ტიპური თავისებურების (მენჯის აღნაგობისა და სუნთქვის ტიპის) მხრივ არის ჩვენი პერიოდის ქალ-ვაჟს შორის თვალსაჩინო განსხვავება: სკოლის წინარე ასაკის ვაჟი ისე სუნთქავს, როგორც ქალი, ხოლო ამ უკანასკნელის მენჯის აღნაგობა თითქმის სავსებით ისეთივეა, როგორც ვაჟისა.

7. კონსტიტუციის ანომალიები. ფარისებრი ჯირკვლისა და ჰიპოფიზის გაძლიერებას, ერთი მხრივ და მკერდს უკანა ჯირკვლის პრიორიტეტის დაკარგვას, მეორე მხრივ,

438

საგულისხმო შედეგები ახლავს თან ჩვენი პერიოდის ბავშვის ორგანიზმში. ლიმფატიკურ-ჰიპოპლასტური კონსტიტუციის დიათეზი, რომელიც წინა პერიოდის ბავშვისათვის იყო დამახასიათებელი, მკერდ უკანა ჯირკვლის გაძლიერებულ ფუნქციონირებასთან არის დაკავშირებული. სანამ პრიორიტეტი ამ ჯირკვალს რჩება, მანამ კონსტიტუციის აღნიშნული ანომალიაც ხშირია. ფარისებრი ჯირკვალი, ჰიპოფიზი და აგრეთვე თირკმელზედა ჯირკვლებიც შემაფერხებელ გავლენას ახდენენ მკერდს უკანა ჯირკვალზე. რადგანაც მათი მოქმედების გაძლიერება ჩვენი პერიოდის ბოლო წლებში იჩენს თავს, ამ დროისათვის ლიმფატიკურ-ჰიპოპლასტიკური კონსტიტუციის ბავშვთა რიცხვი საგრძნობლად მცირდება. ამიტომ გასაგებია, რომ სათანადო კვების და რეჟიმის დადებითი გავლენა ლიმფატიკოს ბავშვებზე ჩვენი პერიოდის უკანასკნელ წლებში განსაკუთრებით სწრაფი წარმატებით ვითარდება.

8. ნერვული სისტემა. ნერვული სისტემის განვითარება ჩვენი პერიოდის განმავლობაში იმდენად მისი ნივთიერი მასის ზრდას არ ეხება, რამდენადაც ფუნქციონალურ უნარიანობას. მართალია, ნერვული ქსოვილების წონა იგივე არ რჩება, რაც წინა პერიოდში: იგი თანდათანობით იზრდება, წყლის რაოდენობის შემცირების გამო, მკვრივდება და მნიშვნელოვანი ელემენტების უფრო დიდ შეფარდებით რიცხვს შეიცავს. მაგრამ დამახასიათებელი ჩვენი პერიოდისათვის ეს კი არაა, არამედ ის, რომ პირველ რიგში ნერვული სისტემის ფუნქციონალური განვითარების ამოცანები დგება და კერძოდ, განსაკუთრებით თავის ტვინის ქერქისა. მართალია, ეს პროცესი იმდენად შორს ჯერ კიდევ ვერ მიდის, რომ სუბკორტიკალური ცენტრები საბოლოოდ დაემორჩილონ კორტიკალურს, მაგრამ იგი იმ დონეს მაინც აღწევს, რომ ბავშვი ახლა თავის შეკავების გაცილებით მეტ უნარს იჩენს; ახლა მას თავისი სურვილებისა და საზოგადოდ თავისი ემოციური განცდების შეფერხების გაცილებით მეტი ძალა შესწევს, ვიდრე წინა პერიოდში. მიუხედა-

ვად ამისა, სუბკორტიკალური ცენტრების როლი მაინც იმდენად დიდია, რომ ბავშვი ჯერ კიდევ ემოციურ არსებად უნდა ჩაითვალოს და მაშასადამე, მის ქცევას ემოციური განცდები უფრო უნდა წარმართავდნენ, ვიდრე ქერქზე მოქმედი გამღიზიანებლები, ინტელექტუალური შინაარსის მოტივები.

თუ როგორ ვითარდება თავის ტვინის ქერქი ფუნქციონალურად, ეს განსაკუთრებით ე. წ. **პირობითი რეფლექსების** უნარის შესწავლის გზით შეიძლება გამოირკვეს. სამწუხაროდ, ეს საკითხი ჩვენი პერიოდის ბავშვის მიმართ საკმაოდ სისრულით ჯერ კიდევ არ არის დამუშავებული.⁽¹⁾ ჯერ-ჯერობით ჩვენ მხოლოდ შემდეგი ცნობები მოგვეპოვება:⁽²⁾

ეს ცნობები უმთავრესად შემდეგ საკითხებს ეხება: 1. რამდენად სწრაფად უმუშავდება ბავშვს პირობითი რეფლექსი; 2. რა მდგომარეობაში იმყოფება იგი 24 საათის შემდეგ მისი შემუშავების მომენტიდან; 3. როგორ მიმდინარეობს მისი ჩაქრობისა და შეფერხების პროცესები; და 4. რამდენად ადვილდება ასაკის წინსვლასთან ერთად ჩაქრობილი რეფლექსის აღდგენა. მისი შედეგები ასეთია:

1. პირობითი რეფლექსის შესამუშავებლად 4-7 წ. ბავშვისთვის 4-5 განმეორებაა საკმარისი, მაშინ როდესაც წინა ასაკებში 6-8 განმეორება იყო აუცილებელი. განმეორებათა რიცხვი გარკვეული თანმიმდევრობით მცირდება 5 წლამდე, რის შემდეგაც მდგომარეობა თითქმის სტაბილური რჩება. მაშასადამე, ჩვენს პერიოდში პირობითი რეფლექსის შემუშავების პროცესში გარკვეული გარდატეხა ხდება: ბავშვი ახლა მას შედარებით ადვილად იძენს.

2. პირობითი რეფლექსის აღსადგენად განმეორებათა ნაკლები რიცხვია საჭირო, ვიდრე მის შესამუშავებლად. როგორც ჩანს, ასაკს ამ შემთხვევაში გადამწყვეტი მნიშვნელობა არა აქვს: არ შეიძლება ითქვას, რომ უფროსები უფრო ადვილად ახერხებენ რეფლექსის აღდგენას, ვიდრე უმცროსები. სამაგიეროდ, როლს ასრულებს ბავშვის სქე-

სობრივი კუთვნილება: ქალები უფრო ადვილად აღადგენენ რეფლექსს, ვიდრე ვაჟები.

3. რეფლექსის ჩასაქრობად, მის შესაფერხებლად ჩვენს პერიოდში 7-5 განმეორება აღმოჩნდა საჭირო: ასაკის წინსვლასთან ერთად მათი რიცხვი თანდათანობით კლებულობს.

4. ჩაქრობილი რეფლექსის აღდგენაში წინამდებარე ასაკს არავითარი უპირატესობა არ აღმოაჩნდა. ზოგი ავტორის მიხედვით, ასაკი ან სქესი აქ არავითარ როლს არ უნდა ასრულებდეს. მაგრამ როგორც თვითონ ავტორებიც აღნიშნავენ, ეს დასკვნა საბოლოო არაა და მას საგანგებო შემოწმება ესაჭიროება.

III. მოტორიკა სკოლის წინარე ასაკში

1. ადამიანის მოტორიკა, მრავლის მხრივ, ძვლების, კუნთებისა და ნერვული სისტემის მდგომარეობაზეა დამოკიდებული. მაშასადამე, ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში, რომელსაც, როგორც დავრწმუნდით, ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის ენერგიული წინსვლა ახასიათებს, მისი მოტორული განვითარების მტკიცე ბაზა მუშავდება. და მართლაც, სკოლის წინარე ასაკი ყოველთვის ბავშვის მოძრაობათა სრულყოფის ხანად ითვლებოდა. ამას ის გარემოებაც ეთანხმება, რომ ოთხწლიანი ბავშვის ქცევის ინვენტარში ყველაზე მეტი ადგილი სწორედ თავისუფალ მოძრაობათა თამაშს უკავია. ამისდა მიხედვით, ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოც ისეა მოწყობილი, რომ ბავშვის ამ თავისებურებას სათანადო ანგარიშს უწევს. მაგრამ რაა ძირითადი, არსებითი ხაზი, რომლის მიმართულებითაც ჩვენი პერიოდის ბავშვის მოტორიკა ვითარდება?

როგორც ვიცით, წინა პერიოდის ბავშვის მოტორული განვითარება სხეულის მოძრაობათა თანდათანობით დაუფლებაში მდგომარეობს. იგი დღითიდღე თავისი სხეულის მოტორულ ფუნქციებს აძლიერებს, მაგრამ ამის გვერდით მეორე მნიშვნელოვანი მომენტიც იჩენს თავს: მეორე წლის მიმდინარეობაში ბავშვი მოქმედების აზრის ან მნიშვნელობის წვდომას ახერხებს და ამიერიდან ამ აზრის ნიადაგზე თავისი მოძრაობების სისტემატურ გაერთიანებას, ე. ი. შეგნებულ მოქმედებას იწყებს. ეს გარემოებაა, რომ შესაძლებლობას გვაძლევს, 2-3 წლის ბავშვს პატარა პატარა დავალებები დავაკისროთ, რომლის შესასრულებლადაც ჯერ ამ უკანასკნელთა აზრის გაგებაა საჭირო და მერე, მისი მიხედვით, სათანადო მოძრაობათა შერჩევა და მთლიანი ქცევის აქტში გაერთიანება. ამრიგად, წინა პე-

რიოდის მოტორიკის განვითარება არა მარტო ფუნქციების გაძლიერებას ეხება, არამედ წინასწარ დასახული მიზნის მიხედვით მოტორულ ფუნქციათა რეგულაციის უნარსაც.

მაგრამ ბავშვის თავის ტვინის ქერქი ჯერ კიდევ არ არის ისეთ მდგომარეობაში, რომ, შეფერხების პროცესების საშუალებით, მოძრაობების საკმარისი რეგულაცია შესძლოს. მიზანდასახული მოქმედებისთვის კი სწორედ ესაა აუცილებელი. მაშასადამე, წინა პერიოდში ამ უკანასკნელის განვითარების ჯერ მხოლოდ დასაწყის ეტაპთან გვაქვს საქმე. სამაგიეროდ, მთელი ჩვენი პერიოდის ბავშვის მოტორიკის განვითარება სწორედ აქეთაა მიმართული. ამისდა მიხედვით, 4-8 წლამდე ბავშვის მოტორული განვითარების ძირითად შინაარსს მისი მიზანდასახული, შეგნებული ან უმაღლესი მოტორიკის დაუფლების პროცესი შეადგენს. **ჰომბურგერი**, რომელიც წინამდებარე პერიოდს „ბავშვის გრაციის ხანას“ უწოდებს, მას „ფსიქომოტორული აპარატის გაფორმების“ პერიოდად თვლის.⁽³⁾

2. რომ გადავიდეთ ახლა 4-7 წლის ბავშვის მოტორიკის განვითარების შესწავლაზე, პირველ საკითხად, ცხადია, მისი ფსიქომოტორული აპარატის მდგომარეობის საკითხი უნდა დავაყენოთ.

„იმ მოძრაობის შესრულებისათვის, რომელსაც წინასწარ და შეგნებულად აქვს რაიმე მიზანი დასახული, გადამწყვეტ როლს თავის ტვინის ქერქში მოქცეული ნერვული სისტემის უმაღლესი ცენტრები თამაშობენ. უმაღლესი ფსიქომოტორული ფუნქცია მათ ეკუთვნის: მოძრაობათა ინიციატივა, მთელი მოტორული სისტემის აქტივაციის უნარი, მოძრაობათა პროექტების შედგენა, მოტორული ფორმულების შემუშავება - შენახვა და ბოლოს, მონაწილეობის მიღება რთული ტიპის უმაღლეს მოძრაობებში, კოორდინაციაში, რომელიც უზრუნველყოფს წამოწყებულ მოძრაობათა უწყვეტობას.“⁽⁴⁾ მაშასადამე, ფსიქო მოტორიკის მთავარ აპარატად თავის ტვინის ქერქული ცენტრები უნდა ვიგულოთ. რას ნიშნავს ეს? როდესაც რაიმე ცნობიერი მიზანშე-

წონილი მოძრაობა უნდა მოხდეს, ამ აპარატში სპეციფიკური ფიზიოლოგიური პროცესები იჩენს თავს, რომელნიც ნერვული სისტემის ფიზიოლოგიურ მუშაობას სწორედ ამ მოძრაობათა შესასრულებლად მომართავენ. თავის ტვინის ქერქული ცენტრები, ამრიგად, მოძრაობათა რეგულატორის, ანდა უკეთ, რეგულაციის აპარატის როლს ასრულებენ.

როგორც ვიცით, წინამდებარე პერიოდის ერთ-ერთ საყურადღებო ნიშანს ბავშვის თავის ტვინის ქერქის ფუნქციონალური განვითარების გამოცოცხლება შეადგენს. ამიტომ წინასწარ შეიძლება იგულისხმოს კაცმა, რომ 4-7 წლის ბავშვის მოტორიკა ამ გარემოების ზეგავლენის გარეშე ვერ დარჩებოდა და მეტად თუ ნაკლებად რეგულირებულ მოძრაობათა სახეს მიიღებდა.

მაგრამ საკითხი ისაა, თუ სახელდობრ როგორ ვითარდება ჩვენს პერიოდში მოძრაობათა რეგულაციის უნარი.

სამწუხაროდ, საბოლოო პასუხი ამ საკითხზე ჯერ კიდევ არ არის ცნობილი, მაგრამ მის შესახებ ზოგი რამ დღესაც შეიძლება ითქვას.

მ.ს ლებედინსკიმ სპეციალური ექსპერიმენტული გამოკვლევა უძღვნა ამ საკითხს,⁽⁵⁾ და მისი შედეგებისდა მიხედვით, საქმის მდგომარეობა დაახლოებით ასე უნდა წარმოვიდგინოთ:

1. ბავშვს ამოცანა ეძლევა, რამოდენიმეჯერ განმეორებით თავისუფლად დააჭიროს ხელი პნევმატურ აპარატს, რომელიც ჰარის დაფის საშუალებით კილოგრაფთან არის შეერთებული და ბავშვის ხელის დაჭერის მოძრაობის გრაფიკულ რეგისტრაციას იძლევა. ამოცანა იმდენად მარტივია, რომ 5-7 წლის ბავშვისთვის მისი გაგება, არავითარ სიძნელეს არ შეიცავს. მიუხედავად ამისა, აღმოჩნდა, რომ მისი სისრულით გადაჭრის ძალა არცერთ ბავშვს არ შესწევს.

არის შემთხვევები, რომ პირველი ხელის დაჭერა სრულიად თავისუფლად ხდება და სავსებით სწორი ფორმის

მრუდეს იძლევა (შედარებით თანაზომიერი დაჭერა, სწორი განვითარება მრუდის აღმავალი და ჩამომავალი ხაზისა, მეტად თუ ნაკლებად მახვილი თხემი რაც ტონური შეფერხების უქონლობას ამტკიცებს კუნთის უმაღლესი დაძაბვის მომენტში თითქმის სრული მოშვება კუნთის დაჭერის შემდეგ, რაც იმაში პოულობს გამოხატულებას, რომ მრუდეების ფუძეები არ არის თვალსაჩინოდ აწეულნი მაღლა), მაგრამ მეორე, მესამე და შემდეგი ხელის დაჭერა, მიუხედავად თვითონ ცდისპირების მიერ არჩეული ტემპისა, არაჩვეულებრივი უწესრიგობისა და მოტორული ქცევის დისკორდინაციის სურათს იძლევა. ამრიგად, თვითონ მოძრაობა ბავშვს არ უჭირს, მაგრამ რასაც ამოცანა მოითხოვს, ის არაა ყოველთვის დაცული, სახელდობრ, თანაზომიერ მოძრაობათა განმეორება.

მაშასადამე, სუბკორტიკალური ცენტრები შედარებით გაძლიერებული აგზნებულობის მდგომარეობაში იმყოფებიან, რაც თავის შედეგად მოძრაობათა სიჭარბეს იძლევა, ხოლო კორტიკალური ცენტრები ამ მოძრაობათა საკმარის კონტროლსა და მათ სათანადო რეგულაციას ვერ ახერხებენ.

კიდევ უფრო ხშირია ხელის არათანაზომიერი დაჭერის, კუნთების ტონუსის აწევისა და ზედმეტი არაწესიერი მოძრაობების შემთხვევები, როდესაც ბავშვს ამავე მოძრაობათა, რაც შეიძლება, სწრაფი განმეორება ევალება. ყველაფერი ეს ნათლად ამტკიცებს, რომ ქერქი თავის ტვინის სუბკორტიკალური ცენტრების მუშაობას საკმარისად ვერ წარმართავს და ამრიგად მიზანშეწონილი მოტორული ქცევის განხორციელების პროცესს სისრულით ვერ უზრუნველყოფს.

თუ ამოცანა ცოტა უფრო რთულდება, და ბავშვს ხელის დაჭერა მხოლოდ იმ შემთხვევაში ევალება, როდესაც წინასწარ შეთანხმებულ სიგნალს მიიღებს, მოძრაობათა უწესრიგობა კიდევ უფრო გამოკვეთილ სახეს ღებულობს: „ქცევის სხვადასხვა ნაკვეთების ერთ სტრუქტურაში გაერ-

თიანება ამ ასაკში ძალიან გაძნელებულია და ზოგჯერ სრულიად შეუძლებელიც: რეგულაცია ქცევის გართულებული მოცულობის წინაშე უძლური რჩება. ეს უკმარობა ასაკის წინსვლასთან ერთად კლებულობს“.⁽⁶⁾ საინტერესოა, რომ ერთსა და იმავე სუბიექტში რეგულაციის უკმარისობის ყველა სიმპტომს პარალელურად ვხვდებით, ე. ი. ვისაც კორტიკალური რეგულაციის სისუსტის ერთ-ერთი სიმპტომი აღმოაჩნდება, იმას უთუოდ დანარჩენი სიმპტომებიც ასეთივე ექნება. ეს გარემოება, ლებედინსკის აზრით, ერთი მხრივ იმას ამტკიცებს, რომ ყველა აღნიშნული სიმპტომი ერთსა და იმავე მოვლენას გამოხატავს, და მეორე მხრივ იმას, რომ რეგულაციის ფუნქციები, მიუხედავად მათი ანატომიური ლოკალიზაციის სხვადასხვაობისა, მჭიდრო კავშირში იმყოფება ურთიერთთან და ამდენად განუყრელ მთლიანობას წარმოადგენს.

გარდა კორტიკალური რეგულაციის უკმარისობისა და სუბკორტიკალური მოტორული აგზნებულობის მაღალი დონისა ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვის აგზნებისა და შეფერხების პროცესების დიფერენციაციის, მათი მიზნისდა მიხედვით წარმოების უნარის სისუსტეა დამახასიათებელი. ზრდადასრულებული ადამიანი მაშინ იძლევა ან მაშინ აფერხებს მოძრაობას, როდესაც ეს საჭიროა. მაშასადამე, მას როგორც აგზნების, ისე შეფერხების პროცესები დიფერენცირებული აქვს და მათი არჩევანი მასზეა დამოკიდებული. სულ სხვაა ბავშვი: მისი აგზნებისა და შეფერხების პროცესები ნაკლებ არის დიფერენცირებული და ამის გამო ხშირია შემთხვევები, რომ, მაგალითად, ნაცვლად იმისა, რომ მან თავი შეიკავოს მოძრაობისაგან სიგნალის მიცემამდე, ამას ვერ ახერხებს და ნამდვილად ხელის დაჭერის რეაქციას სწორედ ახლა იძლევა, ხოლო როდესაც სიგნალი ესმის და მათ პნევმატურ აპარატს ხელი უნდა დააჭიროს, აგზნების ნაცვლად, შეფერხების პროცესი ეწყება და იგი ვერავითარ მოძრაობას ვერ ახერხებს.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის ისაა დამახასიათებელი, რომ მას არ შესწევს საკმარისი ძალა, წინასწარი გეგმის მიხედვით მოაწესრიგოს თავისი მოძრაობები: „პატარა ბავშვს ან სრულიად არა აქვს, ანდა მინიმალურად აქვს ძალა, ის მოძრაობები გამოიწვიოს, რომელიც ამოცანის გადაჭრისთვისაა საჭირო, პირიქით, არამიზანშეწონილი, სუბკორტიკალური მოძრაობებით იგი განსაკუთრებით მდიდარია.⁽⁷⁾ მაშასადამე, როგორიც უნდა იყოს ბავშვის წარმატება გონებისა და გრძნობელობის განვითარების მხრივ, ხუთი, ექვსისა და შვიდი წლის ასაკში ჯერ კიდევ ხშირად შეხვდებით მოძრაობათა იმპულსურობას, სიჭარბესა და სიცხოველეს“.⁽⁸⁾

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის მოტორული განვითარების დინამიკა კორტიკალური რეგულაციის გაძლიერებასა და სუბკორტიკალური მოტორული აგზნებულობის შესუსტებაში მდგომარეობს. ამიტომ გასაგებია, რომ 7-8 წლის ბავშვი ამ მხრივ საგრძნობლად განსხვავდება 3-4 წლის ბავშვისაგან, იმდენად საგრძნობლად, რომ მას უკვე შესწევს ერთგვარი ძალა დამოუკიდებელი ცხოვრება აწარმოოს თუ, რა თქმა უნდა, ეს უკანასკნელი ისეთი მარტივი შინაარსისაა, რომ უმთავრესად უცვლელი მოტორული ფორმულებით კმაყოფილდება და შემოქმედებას არ მოითხოვს.

3. როგორია კონკრეტულად 4-7 წლის ბავშვის მოტორიკა? რა მოძრაობების რეგულაციის უნარს იძენს იგი ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში?

სამწუხაროდ, ქართველი ბავშვის მოტორული განვითარების შესწავლა ჯერ კიდევ არავის უცდია. სამაგიეროდ, საკმაოდ დიდი მასალა მოიპოვება რუს ბავშვთა ასაკობრივ, მოტორულ შესაძლებლობათა შესახებ. ამ მხრივ დიდი დამსახურება მიუძღვის **ოზერეცკის**, რომელმაც „ბავშვისა და მოზრდილის მოტორული ნიჭიერების მეტრული სკალის“ შექმნა სცადა და ამ მიზნით რამდენიმე ათასი ბავშვის (4 წლიდან 15-მდე) მოტორული განვითარების სისტე-

მატური შესწავლა აწარმოვა. სკალაში თითოეული ასაკისათვის შეტანილია ისეთი მოტორული ამოცანები, რომელთაც ამ ასაკის ბავშვების 75-80%, ხოლო შემდეგი ასაკის 90-100% წყვეტს.⁽⁹⁾ ეს გარემოება შესაძლებლობას გვაძლევს, გავარკვიოთ, თუ რა დონეს აღწევს კერძოდ ჩვენი პერიოდის ბავშვის მოტორული განვითარება თითოეულ წელში და რა გზით მიმდინარეობს იგი.

ოთხი წლის ბავშვის ტესტების განხილვით, რომ დავიწყოთ ვნახავთ: ამ ასაკის ბავშვთა 75-80%, ე. ი. ყველა ნორმალურად განვითარებული ბავშვი შემდეგ მოტორულ ამოცანებს სძლევს.

1) ცალ ფეხზე, როგორც მარჯვენაზე, ისე მარცხენაზე, დგომა 15 წამის განმავლობაში.

2) სამჯერ ზედიზედ ისე ახტომა, რომ ორივე ფეხი ერთდროულად მოსხლტეს ნიადაგს.

3) 1 წუთისა და 30 წამის ათ საფეხურიან კიბეზე ასვლა (თითოეული საფეხურის სიმაღლე 12-15 სმ. უდრის). ისე, რომ ერთი ფეხი ერთ საფეხურზე დგას. მეორე მეორეზე უნდა იყოს. ბავშვმა მოაჯირს ხელი არ უნდა მოკიდოს.

4) წარბის ზევით აწევა.

5) პირის დაბანა, ე. ი. ორივე პეშვის წყლით გავსება და სახემდე მიტანა.

ხუთწლიანები შემდეგ ამოცანებს სწყვეტენ:

1) 20 სმ. სიმაღლეზე გაბმულ ბაწარზე ადგილიდან, ე. ი. გაუქცევლად გადახტომა (ზედიზედ 3-ჯერ).

2) ცალ ფეხზე (როგორც მარჯვენაზე, ისე მარცხენაზე) ასკინკილა ხტომა თვალხილულად 5 მეტრის მანძილზე, მხოლოდ მეორე ფეხი, არც ერთხელ არ უნდა შეეხოს იატაკს.

3) იმავე კიბეზე არბენა, რომელზეც 4-წლიანი უნდა ავიდეს (იხ. ტესტი 3). 15 წამში.

4) სხვის დაუხმარებლად ტანთ ჩაცმა (ვაჟისთვის: შარვლის, ბლუზის, ქამრისა და პალტოსი. ქალისთვის: კაბის ზედა და ქვედა წელისა და პალტოსი. ყველა ღილის შეკვრა).

5) ფეხსაცმელების ჩაცმა და შებნევა.

6) 25X25 სმ დაფის ნიშანში ამოღება და ბურთის მორტყმა.

ექვსწლიანებს შემდეგ ამოცანები ეძლევათ:

1) ცალ ფეხზე ერთ ადგილას 15 წამის განმავლობაში თვალდახუჭული დგომა.

2) 30 სმ სიმაღლიდან ჩამოხტომა, ისე რომ პირველად იატაკს ფეხის წვერები შეეხოს.

3) კიბეზე ჩამორბენა 10 წამის განმავლობაში (კიბე იგივეა, რაც 4 და 5-წლიანებასათვის).

4) მარჯვენა ხელით 1 მეტრის მანძილზე ნასროლი ბურთის დაჭერა.

5) სამჯერ ზედიზედ თავისუფლად ჩაცუცქვა.

შვიდწლიანებს ევალებათ:

1) 5 მეტრის მანძილის ცალ ფეხზე ხტომით თვალდახუჭული გავლა.

2) ცალ ფეხზე (ჯერ მარჯვენაზე, მერე მარცხენაზე) ხტომა 5 წუთის განმავლობაში)

და იმავე დროს ხელის (ჯერ მარცხენის, მერე მარჯვენის) ტრიალ მხარის სახსარში.

3) მარცხენა ხელით ბურთის დაჭერა 1 მეტრის მანძილზე.

4) სავსე ჭიქის გადატანა 10 წამის გამართული ხელით 3 მეტრის მანძილზე ისე,

რომ წყალი არ დაიღვაროს (10 კუბ. სმ). ჭიქა ლამბაქზე დგას.

5) შუბლის შეკვრა ისე, რომ სახის კუნთების მონაწილეობა გამორიცხული იყოს.

6) ნასკვის გადასკვნა 15 სმ სიგრძის ძაფზე 15 წამში.

7) 2 წუთში სამჯერ №50 ძაფის გაყრა 06 ნემსის ყუნწში.

8) 2 წამში ფანქრის წვერის წათლა.

9) 3 მ. მანძილზე ასანთის ცარიელი კოლოფს ფეხით გადატანა (კოლოფი ფეხის ბურგზე უნდა დაიდოს) 20 წამში.

დასასრულ რვაწლიანებისათვის შემდეგი ითვლება ნორმალურად:

1) ცალ ფეხზე ხტომა 5 წამის განმავლობაში და ორივე ხელის ტრიალი.

2) 2 მეტრის მანძილზე ბურთის ნიშანში მორტყმა (ნიშანი იგივეა, რაც 5-წლიანს დავალებაში).

3) მარჯვენა ხელით ბურთის დაჭერა ორი მეტრის მანძილზე.

თვალი რომ გადავავლოთ ყველა ამ დავალებას, ჩვენთვის ბავშვის მოტორული განვითარების დინამიკა საკმაოდ ნათელი გახდება. ოთხწლიანის პირველი სამი ამოცანა ტანისა და ფეხების კოორდინაციულ მოძრაობათა რეგულაციას ეხება: მას ცალ ფეხზე დგომა, ახტომა და კიბეზე ასვლა შეუძლია, მაგრამ თუ ყველა ამ მოძრაობას იმით გართულებს, რომ მათ სპეციფიკურ მიზანს დაუსახავ, რომლის შესრულების სისწორის საკონტროლოდაც თვალის მონაწილეობას ჩაურთავ, მაგალითად, ერთ ადგილას ცალ ფეხზე დგომის ნაცვლად, განსაზღვრული მანძილის ასკინკილა გავლას, ან ერთ ადგილას ახტომის ნაცვლად, 20 სმ სიმაღლეზე გაბმულ ძაფზე გადახტომას დაავალებ, ოთხწლიანი ამას ვერ მოახერხებს. ეს მას მხოლოდ ერთი წლის შემდეგ შეუძლია. შემდეგი განვითარება ამავე გზით მიდის წინ. ახლა მას არა მარტო ამ მოტორულ ამოცანათა გადაჭრის ძალა შესწევს, არამედ, დამატებით, თვალის კონტროლის ქვეშ ხელის მოძრაობის იმპულსის გაბომვაც - მცირე მანძილზე ბურთის ნიშანში მოხვედრება. შემდეგი განვითარება იმავე გზით მიდის წინ: აღნიშნული მოტორული ფუნქციების მართვა კიდევ უფრო მწიფდება და ბავშვს არა მარტო, ცოტა უფრო გაძნელებული სახით, იმავე ამოცანების გადაჭრის ძალა შესწევს, არამედ იგი უკვე იმდენად ფლობს თავისი ტანის, ფეხებისა და ხელების მოძრაობას, რომ ხტომა და ხელების ტრიალი ერთდროულად შეუძლია შეასრულოს. ამ შემთხვევაში მოტორული იმპულსების საკმაოდ შორს წასულ დიფერენციაციასა და ამ ნიადაგზე ტა-

ნის ან ორივე კიდურების მოძრაობის კოორდინაციასთან გვაქვს საქმე. მერვე წელში განვითარების გზა იგივე რჩება: იმავე იმპულსების დიფერენციაციის უნარი კიდევ უფრო შორს მიდის.

ამგვარად, განვითარება მოტორული იმპულსების დიფერენციაციას ეხება. იგი თანდათანობით ფართოვდება და ძლიერდება. ჩვენი ასაკის ფარგლებში ეს პროცესი გარკვეული მიმართულებით მიმდინარეობს: ჯერ იგი სხეულისა და ფეხების იმპულსებს ეხება, მერე ხელებზეც გადადის და ყველაფერი ეს ჯერ თვალის დახმარებით ხდება და შემდეგ უიშისოდაც. ცოტა უფრო გვიან მცირე კუნთების მოძრაობათა იმპულსების რეგულაციის უნარიც ვითარდება და ძლიერდება. შემდეგი განვითარება უმთავრესად ამ უნარის რაოდენობის ზრდაში, მის გაძლიერებაში მდგომარეობს. ამიტომაც, რომ ზედა ასაკთა მოტორული ამოცანების გადასაჭრელად იმდენად იმპულსების დიფერენციაციის სფეროს გაფართოება არაა საჭირო, რამდენადაც მათი გამაგრება და განმტკიცება.

თუ როგორ მიმდინარეობს მოძრაობათა სხვა კომპონენტების განვითარება, ამის პასუხს, დაახლოებით მაინც, **იარმოლენკოს** გამოკვლევა იძლევა, რომელიც ბავშვის ყოველდღიურად აუცილებელ მოძრაობათა ცალკე კომპონენტების განვითარებას ეხება.⁽¹⁰⁾

აღებულია ისეთი მოტორული ჩვევები, როგორიცაა სიარული, ხტომა, საგნების ერთი ადგილიდან მეორეზე გადატანა და სხვა, ე. ი. ისეთი მექანიზირებული მოტორული ფორმულები, რომლებიც ყოველ ბავშვს აქვს ყოველდღიური გამოცდილების ნიადაგზე შემუშავებული. ეს მოძრაობები დაშლილია კომპონენტებად, როგორიცაა სისწრაფე, ძალა და სისწორე და თითოეული მათგანის აღრიცხვა ხდება. სისწრაფე აღირიცხება დროის ხანგრძლიობით, რომელიც მოძრაობის შესასრულებლად იხარჯება, ძალა – ფიზიკური ერთეულები (კილოგრამებითა და კილოგრამსანტიმეტრებით) და სისწორე შეცდომათა რაოდენობით.

სულ ცხრა დავალებაა არჩეული და ესენი უცვლელად ყველა ასაკის ბავშვის გამოსაცდელად იხმარება. თითოეული გამოცდილი სუბიექტის მოტორული განვითარების მაჩვენებლად აღებულია მიმართება მოძრაობათა ემპირიულად მიღებულ კოეფიციენტთა და ასაკის წინასწარ შემუშავებულ სტანდარტულ კოეფიციენტთა შორის.

სისწრაფისა და სისწორის კომპონენტების გამოსარკვევად წარმოების გამოცდა სიარულის, როგორც ქვედა კიდურების მუშაობის ტიპური ფორმის, ხელის დავლებისა და საგნების ერთი ადგილიდან მეორეზე გადაღაგების (ზედა კიდურის მუშაობა) და „ადგომა დაწოლისა“ (მთელი კორპუსის მუშაობა); კერძოდ, სისწორისათვის გამოიცდება ბურთის სროლის სიზუსტე და ძალის გამოსარკვევად ნახტომის სიგრძე (მთელი სხეულის ბიძგი), ზედა კიდურით ძგერება და სიმძიმის გადატანის ძალა.

მოტორული ამტანობის გამოსარკვევად იზომება: 1. ცალ ფეხზე ხტომის რიცხვი (დინამიკური ამტანობა), 2. უძრავად ჰორიზონტალურ მდგომარეობაში ხელების გაჩერების დრო (სტატისტიკური ამტანობა).

ამ მეთოდით გამოცდილი იყვნენ ზრდადასრულებულები, სასკოლო ასაკისა და სკოლის წინარე ასაკის ბავშვები. უკანასკნელთა რიცხვი, სამწუხაროდ, მცირე იყო (60 კაცი). ამიტომ მათზე მიღებულ შედეგებს, როგორც თვითონ იარმოლენკოც აღნიშნავს, მართალია საბოლოო ხასიათი არა აქვთ, მაგრამ ჩვენი პერიოდის ბავშვის მოტორულ კომპონენტთა განვითარების საერთო მიმართულებას მაინც საკმაოდ კარგად ახასიათებენ (იხ. ცხრილი 35).

ცხრ. 35 შეიცავს ყველა იმ ცნობას, რომელიც 5,5-წლიანი, 6,5-ის და 7,5-წლიანი ბავშვის მოტორიკის შემოწმების შედეგად იქნა იარმოლენკოს მიერ მიღებული.

ცხრილი 35
(იარმოლენკოს მიხედვით)

		სისწრაფე			სისწორე				ძალა			ტემპი	ამტანლობა	
სქესი	ასაკი	სიარული	ხელის ტაცება	დაწოლა - ადგიმს	სროლა	სიარული	ტაცება	დაწოლა - ადგიმს	გადახტომს	ცემა	გადატანა	ხტომს	ნახტომების რიცხვი	ხელის ერთ მდგომარეობაში გაჩერება
ვაჟი	5.5	32.3	8.3	79	2.0	3.0	2.1	4.1	60	5.8	10.3	2.5	4.8	1.50
	6.5	40.0	16.5	111	3.4	6.1	5.3	3.1	70	13.5	11.6	2.7	5.9	2.47
	7.5	41.4	21.6	123	4.0	8.6	3.3	2.2	97	26.2	15.1	2.8	10.1	3.02
ქალი	5.5	31.1	11.0	105	1.6	3.6	2.7	5.0	40	5.7	8.0	2.7	11	1.42
	6.5	36.6	19.3	120	2.9	5.9	3.4	3.0	56	15.1	11.5	2.8	109	2.81
	7.5	40.2	27.0	128	3.7	7.5	2.5	2.5	74	25.6	13.5	2.7	84	1.43

საკმარისია, თვალი გადავაკლოთ ამ ცხრილს, რათა დავრწმუნდეთ, რომ ბავშვის მოტორიკის ყველა კომპონენტს ასაკთან ერთად გარკვეული წინსვლა ეტყობა, ოღონდ ზოგს მეტი და ზოგს ნაკლები.

1) სისწრაფის განვითარება ყველაზე უფრო თვალსაჩინოდ წვრილი კუნთების მოძრაობებში მიდის წინ (აღება და გადალაგება). რაც შეეხება დიდი კუნთების მოძრაობით (სიარული, დაწოლა-დგომა), მათი წინსვლა გაცილებით ნაკლებია. აქედან გარკვეული დასკვნა გამომდინარეობს: როგორც ჩანს, დიდი კუნთების (მოძრაობათა სისწრაფის

მხრივ) განვითარების გადამწყვეტი ეტაპი უკვე ჩვენი პერიოდის დასაწყისშივეა მიღწეული, ასე რომ ამიერიდან მისთვის მხოლოდ ნელი, თანდათანობითი ზრდაა დამახასიათებელი. სამაგიეროდ, წვრილი კუნთების მოძრაობათა განვითარება სისწრაფის მხრივ სწორედ წინამდებარე ასაკში აღწევს კრიტიკულ ეტაპს.

რასაკვირველია, განვითარება 7 წლის შემდეგ გრძელდება, მაგრამ მაშინ, როდესაც 5-დან 7-მდე იგი 165% მატულობს, 7-დან 14-მდე 60 პროცენტს ვერ აღწევს. სქესთა შორის იმდენად უმნიშვნელო განსხვავება აღმოჩნდა, რომ ამაზე შეჩერება არ ღირს.

2) მოძრაობათა სისწორე ყველაზე უფრო დიდ წარმატებას სროლაში. აღწევს, ყველაზე ნაკლებს - ადებასა და გადაღებებში. სროლის ოპერაციის სისწორე შემდეგ ასაკშიც სწრაფად ვითარდება, მაგრამ უფრო ნელი ტემპით, ვიდრე 5,5-დან 7,5 წლამდე. მაშასადამე, ამ მხრივ ჩვენი პერიოდის ბავშვი მხოლოდ უკანასკნელ წელში აღწევს განვითარების საგრძნობ დონეს. სამაგიეროდ, საგნების გადაღებებისა და დაწოლა-ადგომის ოპერაციათა სისწორე პერიოდის ბოლოსაც დაბალ დონეზე დგას, ასე რომ მისი განვითარების გადამწყვეტი მომენტის მიღწევა მხოლოდ შემდეგი ასაკის საქმედ უნდა ჩაითვალოს. ასეთი შედეგი დაწოლა-ადგომის მოძრაობათა მიმართ, ერთი მხრივ, იმით აიხსნება, რომ ამ ოპერაციის სწორად შესასრულებლად კისრის კუნთთა მუშაობის საკმაოდ რთული რეგულაციაა საჭირო (გულალმა დაწოლა და ადგომა ისე, რომ თავი იატაკს არ შეეხო და ტანი სრულიად გაიჭიმოს იატაკზე) და გარდა ამისა მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს იმასაც, რომ ცდების ინსტრუქციაში სისწორით შესრულების მომენტი არ იყო მკაფიოდ ხაზგასმული. იგივე უნდა ითქვას გადაღებების ოპერაციათა შესახებაც: ამათი სისწორით შესრულებისათვის დაკვირვების უნარის აქტუალიზაციაა აუცილებელი (საგნები ერთი ადგილიდან მეორეზე უნდა იქნეს გადაწყობილი ისე, რომ თითოეული საგანი თავის ნახატს დაემ-

თხვეს, რომელიც მაგიდის მეორე ნახევარზეა გამოყვანილი), მაგრამ ინსტრუქციაში ეს მომენტი უყურადღებოდა დატოვებული („გადააწყვე ეს ნივთები მაგიდის მეორე ნახევარზე“).

3) მოძრაობის ძალა შემდეგნაირად ვითარდება: ყველაზე ნაკლებ იზრდება ნახტომის სიგრძე (52% ვაჟების და 32% ქალების). მაგრამ მისი განვითარება არც შემდეგ ასაკებში მიმდინარეობს უფრო სწრაფი ტემპით; პირიქით, ტემპი იქ უფრო ნელია (8-დან 14 წლამდე 50%-ზე ნაკლებს იმატებს). მაშასადამე, მთელი სხეულის გაქანების ძალა უკვე ჩვენი ასაკის მიმდინარეობაშიც შედარებით მაღლა დგას, ყოველ შემთხვევაში პერიოდის ბოლო წელში მაინც. ცოტა უფრო მეტად იზრდება სიმძიმის გადატანის მოძრაობათა ძლიერება (74% და 69%), ხოლო განსაკუთრებით სწრაფად ვითარდება „მოქნევით ხელის დარტყმა ბურთზე“. შემდეგ ასაკებში განვითარება წინ მიდის, მაგრამ 8-დან 14 წლამდე მხოლოდ 44%-ს იმატებს.

ამრიგად ირკვევა, რომ ჩვენს პერიოდში მოტორიკის თითქმის ყველა კომპონენტი მაქსიმალური სისწრაფით ვითარდება. ეს იმას ნიშნავს, რომ სკოლის წინარე ასაკის ბავშვი მოტორულად სუსტი არსებაა, რომ მას რეგულირებულ, შეგნებულ, მიზანდასახულ მოძრაობათა შესრულების უნარი ჯერ კიდევ არ აქვს ჩამოყალიბებული, მაგრამ რადგანაც პერიოდის ბოლოს მისი მოტორიკა თითქმის ყველა მიმართულებით განვითარების იმდენად მაღალ დონეს აღწევს, რომ ამიერიდან ბავშვს თავისი მოტორული აპარატის შედარებით თავისუფალი, მიზანდასახული გამოყენების ძალა შესწევს, ცხადია, სკოლის წინარე ასაკისათვის ფსიქომოტორული უნარის მომწიფების სწრაფი ტემპი უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად. მაშასადამე, ფსიქომოტორული ფუნქციონალური ტენდენცია განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ ამ ასაკში მოქმედებს და ბავშვის ინტერესსა და ქცევის ფორმებს თავისებურ მიმართულებას ის აძლევს.

IV. მიზანდასახული ქცევის ფორმების განვითარება

მთელი წინამდებარე პერიოდის არსებით შინაარსს მიზანდასახულობის ძირითადი ფორმების განვითარებისა და საბოლოო ჩამოყალიბების პროცესი შეადგენს. ჩვენ ვნახეთ, რომ ეს პროცესი, უწინარეს ყოვლისა, სხეულისა და მისი მოტორული ორგანოების ფსიქიკური რეგულაციის განვითარებაში იჩენს თავს: 4-7 წლის ბავშვის მოტორიკა სულ უფრო და უფრო მიზანშეწონილი ხდება და შვიდი წლისათვის თავისი განვითარების გადამწყვეტ საფეხურს აღწევს.

მიზანდასახულ მოძრაობათა შესრულების უნარი ჯერ კიდევ წინა პერიოდში უმუშავდება ბავშვს. როგორც ვიცით, იგი სხვადასხვა მარტივ დავალებათა შესრულებას იწყებს, ხოლო თამაშში, ამა თუ იმ მოძრაობათა შერჩევის საშუალებით, ამა თუ იმ შინაარსის ქცევის გამოხატვას ცდილობს: მაშასადამე, 2-4 წლის ბავშვი თანდათანობით ეჩვევა, თავისი მოძრაობები ისე შეარჩიოს და წარმართოს, რომ წინასწარ დასახული მიზანი განახორციელოს, მაგრამ ყველაფერი ეს უმეტესად იოლ მოძრაობებს ეხება. როგორც კი მის წინაშე ისეთ ამოცანას დააყენებ, რომელიც შედარებით უფრო ძნელი ან რთული მოძრაობების რეგულაციას მოითხოვს, იმწამსვე დაინახავ, რომ იგი ასეთი ამოცანის გადაჭრისათვის ჯერ კიდევ არ არის მომზადებული, რომ მისი მოტორული რეგულაციის უნარი ჯერ კიდევ იმდენად სუსტია, რომ მთელი ენერგია ცალკეული მოძრაობების შესრულებაზე იხარჯება, ხოლო მიზნის მიხედვით მათი მოწესრიგებისათვის ბევრი აღარაფერი რჩება.

მიმდინარე პერიოდში განვითარება იმ მხრივ მიიმართება, რომ მიზანი სულ უფრო და უფრო აქტიური ხდება და პე-

რიოდის ბოლოს არსებითად გართულებული და გაძნელებული მოძრაობების წინაშეც კი არ იჩრდილება.

ეს რომ ასეა, ამას ერთი მხრივ ბავშვის ფსიქომოტორიკის შესწავლის ზემოთ გათვალისწინებული შედეგები გვიმტკიცებენ, ხოლო მეორე მხრივ, იმ ჩვევების განვითარება, რომელიც ჩვენი პერიოდის ბავშვის საყოფაცხოვრებო საქმიანობის შემთხვევებს უდევს საფუძვლად.

ა. საყოფაცხოვრებო საქმიანობა

1. როგორც ზემოთაც იყო აღნიშნული, ბავშვი ჯერ კიდევ წინა პერიოდში ხდება იძულებული, ზოგიერთი, დიდის მიერ დაკისრებული, დავალება შეასრულოს და თანდათანობით სულ უფრო და უფრო ხშირად მიიღოს მონაწილეობა ოჯახის მარტივ საქმიანობაში. აქ გადამწყვეტი მნიშვნელობა იმ სოციალურ წრეს ენიჭება, რომელსაც ბავშვი ეკუთვნის. ეკონომიურად ნაკლებ უზრუნველყოფილი ოჯახი იძულებული ხდება, რაც შეიძლება ადრე ჩაითრიოს ბავშვი საქმიანობაში, მაშინ, როდესაც ეკონომიურად უზრუნველყოფილი ოჯახი ამის აუცილებლობას არ გრძნობს. ამიტომ გასაგებია, რომ ბავშვის დატვირთულობა სხვადასხვაგვარი საქმიანობით პირველ შემთხვევაში უფრო ხშირია, ვიდრე მეორეში.

საშინაო მრეწველობის სისტემის ეპოქაში, როდესაც წვრილი მწარმოებელი ხელოსანი სახლში მუშაობდა და თავისი შრომის პროდუქტს მთლიანად კაპიტალისტს აძლევდა, რომელიც მას ნედლეულს და სხვა აუცილებელს საწარმოო საშუალებებს აწვდიდა, ბავშვის გამოყენება შრომის პროცესებში განსაკუთრებით მწვავე სახეს ღებულობდა. მარქსის სიტყვით, „ქალები, რომელთაც ე. წ. დიასახლისის სახლები“ აქვთ, თვითონ ძლიერ ღარიბები არიან და სახელოსნო მათი ბინის ერთ-ერთ ნაწილს წარმოადგენს. ბავშვები, ჩვეულებრივ ექვსი წლიდან იღებენ მონაწილეობას შრომაში, მაგრამ ზოგიერთი ხუთი წლის ასაკი-

დანაც. სამუშაო დღე, ჩვეულებრივ, დილის 8 საათიდან იწყება და საღამოს 8 საათამდე გრძელდება, მუშაობა სულ 1 ½ საათით წყდება“.

მანუფაქტურის ხანაში, როდესაც შრომის განაწილებამ უფრო ფართო ხასიათი მიიღო, ბავშვის გამოყენების შემთხვევა კიდევ უფრო ხშირი შეიქნა: „მაისიდან სექტემბრამდე სამუშაო დღე დილის 5 საათიდან საღამოს 8 საათამდე გრძელდება... ბავშვებს, ორივე სქესისას, ოთხი წლის ასაკიდან იღებენ სამუშაოდ, ისინი იმდენსავე დროს მუშაობენ, რამდენსაც დიდები, ზოგჯერ მეტსაც. შრომა სასტიკია და ზაფხულის პაპანაქება კიდევ უფრო დამქანცველად ხდის მას“ (მარქსი).

ბავშვის ექსპლოატაცია კაპიტალიზმის განვითარების არც თანამედროვე საფეხურისათვის არის უცხო. მაგ., ვაშინგტონის შრომის დეპარტამენტის ოფიციალური ცნობების (1923 წ.) მიხედვით ჩრდილო ამერიკის შტატების, კოლორადოსა და მიჩიგანის ჭარხლის პლანტაციებში 6-8 წლის ბავშვებიც ეწევიან დაქირავებულ შრომას. მათი რიცხვი ამ ცნობების მიხედვით 74-ს უდრის და თითოეული საშუალოდ ზაფხულის განმავლობაში 4 აკრს ამუშავენს.

2. სსრ კავშირში, რა თქმა უნდა, ასეთ მოვლენას ადგილი არა აქვს. მაგრამ არის შემთხვევები, რომ ოჯახში ზოგჯერ - განსაკუთრებით სოფლად და ნაწილობრივ აგრეთვე ქალაქშიც, ბავშვს საკმაოდ რთული დავალებების შესრულება უხდება. საერთოდ კი, ბავშვის შეუფერებელი შრომით დატვირთულობა იშვიათ გამონაკლისს შეადგენს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის განვითარება ჩვენში შრომითი პროცესის ზემოქმედების გარეშე ხდებოდეს. პირიქით, პოლიტიკური აღზრდის იდეა, რომელიც შრომის აღმზრდელობითი მნიშვნელობის უპირატესობის აზრს ემყარება, საბავშვო ბაღის პედაგოგიკაშიც შეიჭრა, და ამისდა მიხედვით, ბავშვის შრომა არა ექსპლოატაციის, არამედ რაციონალური აღზრდის მიზნით გამოიყენება.

ამიტომ, თუ ჩვენი პერიოდის ბავშვის შრომით დატვირთულობაზე შეიძლება ლაპარაკი, ეს მხოლოდ იმდენად, რამდენადაც იგი საყოფაცხოვრებო საქმიანობას ეხება და საერთოდ ბავშვის სათანადო შრომითი ჩვევების განვითარების დონეს გვითვალისწინებს.

სამწუხაროდ, ჯერ კიდევ არ მოგვეპოვება საკმარისი ცნობები ჩვენი ბავშვის საყოფაცხოვრებო საქმიანობის დასახასიათებლად. ამიტომ ჩვენ იძულებული ვხდებით ექიმი **კრასნოპოლსკის** შედარებით ძველ ცნობებს დავეყრდნოთ, რომელიც ქ. ოდესის 4-8 წლიანი ბავშვების შრომის ჩვევებს ეხება.

ავტორი ბავშვის საქმიანობის შესწავლილ შემთხვევებს სამ ჯგუფად ჰყოფს: 1. თავის მოვლა (ჩაცმა-დახურვა, ტანსაცმლისა და ფეხსაცმლის გასუფთავება, პირის დაბანა, პირის გამორეცხვა, თმის დავარცხნა და სხვ.); 2. ჭამასთან და საჭმლის მომზადებასთან დაკავშირებული პროცესები (პურის დაჭრა, ჩაის დასხმა, სუფრის გაშლა, კარტოფილის მოხარშვა და სხვ.); 3. ბინის მოვლა, (ოთახის დაგვა, ფანჯრის გაღება, კარის გაღება გასაღებით, ქვეშაგების ალაგება, ლამპის ანთება, ცეცხლის დანთება და სხვ.); აღმოჩნდა, რომ 4-8 წ. ბავშვთა შორის ყველაზე უფრო ხშირად პირველი ორი კატეგორიის შემთხვევები გვხვდება (78%); უფრო იშვიათად - მესამე კატეგორიის (58%). აქედან შესაძლებელი ხდება დავასკვნათ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვს ყველაზე უფრო ადრე ის ჩვევები უვითარდება, რომელიც თავის მოვლისა და საზრდოს მიღების ოპერაციებთანაა დაკავშირებული. ცხრ. 36 გვიჩვენებს, თუ როგორაა საქმიანობის ეს კატეგორია ასაკის და სქესის მიხედვით განაწილებული.

ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ ჩვენი პერიოდის განმავლობაში ბავშვი თვალსაჩინო განვითარებას განიცდის: თუ ოთხი წლის ასაკში საქმიანობის სამივე კატეგორიის ჩვევების დონე საშუალოდ 44%-ს აღწევს, რვა წლისათვის იგი უკვე 89%-მდე ადის, ე. ი. ერთი-ორად იმატებს და, შეიძ-

ლება ითქვას, საბოლოო საფეხურს აღწევს. ამისდა მიხედვით, 7-8 წელი აქაც მიზანდასახული ქცევის დაუფლების მომენტს წარმოადგენს.

ქალ-ვაჟთა შორის განსხვავება იმდენად უმნიშვნელოა, რომ სათვალავში მისაღები არაა. შეიძლება აღინიშნოს მხოლოდ, რომ პირველი წლის განმავლობაში ქალები თითქოს წინ უსწრებენ ვაჟებს, ხოლო მეორე ორი წლის განმავლობაში, პირიქით, უპირატესობა საერთოდ ვაჟების მხარეზე გადადის.

ცხრილი 36
%-ად (კრასნოპოლსკის მიხედვით)

საქმის კატეგორიები	4 წლის		5 წლის		6 წლის		7 წლის		8 წლის	
	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი
თავის მოვლა	45.6	54.4	51.8	86.9	87.6	85.0	70.4	68.3	100	-
კვებასთან დაკავშირებული	57.5	53.9	77.2	83.7	79.0	75.2	89.6	89.3	90.5	-
ბინის მოვლა	32.5	34.9	51.7	71.9	80.0	68.1	75.6	85.1	80.0	-

ცხრილი 37
(კრასნოპოლსკის მიხედვით)

საქმის კატეგორიები	სოციალური წარმოსობა	
	ფიზიკური შრომის წარმომადგენელი	ინტელიგენტა წარმომადგენელი
თავის მოვლა	80.1	68.5
კვება	80.3	73.7
ბინის მოვლა	64.2	63.6

სოციალური წარმოშობის გავლენა, როგორც მოსალოდნელიც იყო, იმ მხრივ იჩენს თავს, რომ ეს ჩვევები ფიზიკური შრომის წარმომადგენელთა შვილებს უფრო ადრე უვითარდებათ, ვიდრე ინტელიგენტთა შვილებს (ცხრილი 37).

ეს, რასაკვირველია, იმიტომ ხდება, რომ პირველნი უფრო ხშირად და უფრო ადრე იწყებენ მონაწილეობის მიღებას შინაურ საქმიანობაში, ვიდრე უკანასკნელნი.

ამრიგად უეჭველი ხდება, რომ მიზანდასახული ქცევის უნარი საერთოდ საქმიანობის ისეთ ფორმებში, როგორსაც საშინაო, საყოფაცხოვრებო შრომა შეიცავს, 4-7 წლის მიმდინარეობაში საკმაოდ ვითარდება.

ბ. მიზანდასახულობა მასალის გაფორმების პროცესში (შემოქმედების ფორმების განვითარება)

ჩვენი პერიოდის სპეციფიკური მონაპოვარი არა ზემოაღნიშნულში, არამედ სულ სხვაგან უნდა ვეძიოთ. ამას მიტომ ვამბობთ, რომ ბავშვის მოტორული განვითარების ნაჩვენებები ხაზი, როგორც ვიცით, წინა ასაკში იწყება და ჩვენი პერიოდი აქ არსებითად ახალს თითქმის არაფერს იძლევა: იგი მხოლოდ აგრძელებს და ამთავრებს მას. სამაგიეროდ, თავს იჩენს სხვა რაღაც, რაც 2-4-წლიანი ბავშვისთვის არავითარ შემთხვევაში დამახასიათებლად არ შეიძლება ჩაითვალოს.

საქმე ისაა, რომ ბავშვის მოძრაობათა **მიზანდასახული რეგულაცია** ამიერიდან ნივთიერი მასალის ნიადაგზე იწყებს განვითარებას: უშუალო მიზნად ახლა ამა თუ იმ მოძრაობების შესრულება კი არ ისახება, როგორც ასეთების, არამედ მიღებული ნივთიერი მასალის გარკვეული პროდუქტის შექმნა. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვის ცნობიერებაში თითოეული ცალკე მოძრაობა კი არ არის წარმოდგენილი წინასწარ, რათა ფაქტიურად მოცემული მოძრაობის რეგულაცია მისი მიხედვით მოხდეს. არა, მის ცნობიერებაში გარკვეული საგნის წარმოდგენა, ცოდნა ან იდეა დგება პირველ რიგში, და ფაქტიური მოძრაობების რეგულაცია აქედან მომდინარეობს.

ჩვენ ვიცით, რომ მასალის გაფორმების ტენდენცია ჯერ კიდევ წინა პერიოდში აქვს ბავშვს: ე. წ. კონსტრუქციის თა-

მაშის შინაარსს სწორედ ეს ტენდენცია განსაზღვრავს. მაგრამ, როგორც წინა თვეში იყო გათვალისწინებული, 2-4 წ. ბავშვი ამ მიმართულებით მაინცდამაინც შორს ვერ მიდის. მასალის გაფორმებას იგი ჯერჯერობით წინასწარგანსაზღვრული, შეგნებული მიზანდასახულობის გარეშე აწარმოებს და ის, რაც, ამრიგად, მისი ხელიდან გამოდის, მხოლოდ უბრალო ფიგურას, რაიმე გარკვეულ ფორმას წარმოადგენს და მეტს არაფერს.

მაგრამ ჯერ კიდევ მანამდე, სანამ იგი ძირითადი ფორმების სრული დაუფლების დონეს მიაღწევდეს, მასში ერთგვარი ცვლილება ხდება, რომელიც მის განწყობას არსებითად ცვლის. ბავშვი ახლა“ იმდენად ფორმისაკენ როდიღაა მიმართული, რამდენადაც იმ მნიშვნელობისაკენ, რომლის გამოსახვას მოცემული მასალის საშუალებითა და შეთვისებული ფორმების დახმარებით ახერხებს. ახლა ბავშვი რომელიმე გარკვეული საგნის აგებით, დახატვით, გამოძერწვით არის დაინტერესებული და მთელ თავის ძალ-ღონეს აქეთ მიმართავს: თავისი მანიპულაციების პროდუქტი ფორმალურად კი აღარ აინტერესებს მას, არამედ, უწინარეს ყოვლისა, **შინაარსეულად, საგნობრივად:** იგი თავისი სათამაშო მასალით კოშკებს აგებს, ადამიანებსა და შენობებს ხატავს ან ძერწავს.

მაგრამ არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ ჯერ კიდევ თამაშთან გვაქვს საქმე. ბავშვი ნამდვილ სახლებს კი არ აგებს; მან იცის, რომ მისი შენობები „ვითომდა“ სახლებს წარმოადგენენ. მსგავსად მისი ჩვეულებრივი ილუზიის თამაშისა, მან იცის, რომ აქაც სიმბოლოსთან აქვს საქმე და არა ნამდვილ სინამდვილესთან. იგივე უნდა ითქვას ხატვისა და ძერწვის შესახებაც.

ამრიგად, კონსტრუქტული თამაში, ისე როგორც კერძოდ ხატვა და ძერწვაც ბავშვის ილუზიის თამაშის განწყობის ნიადაგზე ჩნდება და მისი დაღით არის აღბეჭდილი.

იბადება საკითხი: როგორ ხდება, რომ ბავშვი მის განკარგულებაში მყოფი მასალიდან საგნების კეთებას იწყებს? როგორ სწვდება იგი სახვის იდეას?

აქ იგივე კანონზომიერება იჩენს თავს, რაც მრავალ სხვა შემთხვევაშიც. ბავშვი მთელი თვეებისა და წლების განმავლობაში მიცემული მასალის გაფორმებით არის დაინტერესებული, მაგრამ პირველ ხანებში, როგორც ვიცით, იგი უბრალო აზრსა და მნიშვნელობას მოკლებული ფორმების შექმნით კმაყოფილდება. როდესაც ამ გზით იგი საკმაოდ ეცნობა მასალას, როდესაც მეტად თუ ნაკლებად დახვეწილი ფორმების შექმნის უნარს იძენს, ერთბაშად მისი მანიპულაციები მიმართულებას იცვლიან და ნაცვლად უაზრო ფორმებისა, სრულიად ახალი თვისობრიობის, შემოქმედებისკენ მიიმართებიან. ასე ხდება, რომ ბავშვი მის განკარგულებაში მყოფი მასალიდან **საგნების** კეთებას იწყებს; ასე ხდება, რომ მისი მანიპულაციების პროდუქტები, უბრალო ფორმების მაგივრად, გარკვეული **მნიშვნელობის სიმბოლოებად** იქცევიან. ქცევის ამ ორს, სრულიად განსხვავებული თვისობრიობის ეტაპს შორის თანდათანობითი განვითარების პროცესში ერთგვარი წყვეტა ჩნდება, რომელიც ახალი თვისობრიობის, **სახვითი ფუნქციის**, ამოქმედებას აძლევს დასაბამს და ფორმათა დაუფლების შემდეგი განვითარება ამ ახლად დაპყრობილი თვისობრიობის შემოქმედების ნიადაგზე წარმოებს.

რა ცვლილება ხდება ბავშვის არსებაში ამ დროისათვის? როგორც ცნობილია, პირველ **მსგავსებას** საგანთა შორის ბავშვი მეორე წლის მიმდინარეობაში ამჩნევს: მაგ., მამის ან დედის სურათს ცნობს. ამის შემდეგ მთელი მისი გულისყური სწორედ ამ მსგავსებისაკენ მიიმართება: იწყება ხანა ილუზიის თამაშისა, რომლის შინაარსსაც სხვადასხვა მოვლენათა და საგანთა შორის მსგავსების დაწესება შეადგენს: ჯოხი ვითომ ცხენია, ბავშვი ვითომ დედა ან მამა და სხვ. ილუზიის თამაშის პერიოდში ბავშვისთვის მსოფლიო ობიექტურად არსებულ მიმართებათა სამყაროს როდი

წარმოადგენს, არამედ მოვლენათა და საგანთა სამკვიდროს, რომელთა შორისაც ისეთ მიმართებას დააწესებ, როგორიც გსურს: საგანთა შორის არსებული მსგავსება და განსხვავება ობიექტურად კი არაა ბავშვისთვის მოცემული, არამედ მის მიერაა შექმნილი. ამ მხრივ მსოფლიო მისი ნებაყოფლობის ნაყოფია, მისი სურვილების მორჩილი გამოდის.

მაგრამ იმავე ილუზიის თამაშის განვითარების პროცესში საწინააღმდეგო განწყობაც მუშავდება და მწიფდება: ბავშვი არაერთხელ რწმუნდება, რომ მსოფლიო მის ნებაყოფლობას არ ემორჩილება; არა ერთგზის ხდება, რომ ობიექტურად მოცემული მიმართება ბავშვის ნებაყოფლობით არ იცვლება. ამის შედეგი ისაა, რომ ბავშვის თვალი ამ ობიექტურის მიმართ აეხილება და სულ უფრო და უფრო ხშირად ხედავს მას: იგი ხედავს, რომ ესა თუ ის ობიექტი ყველაფერს კი არ ჰგავს, რაც მოგესურვება, არამედ მხოლოდ ზოგს რასმე, რომ მსგავსებისა და განსხვავების მიმართება ობიექტურად ეძლევა ადამიანს. ეს ცვლილება სწორედ 3-4 წლის მიმდინარეობაში ისახება და 4-5 წლისათვის მეტად თუ ნაკლებად საგრძნობი ხდება. უნდა ვიფიქროთ, რომ ამ ცვლილებას განსაკუთრებული მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს სახვითი ფუნქციების განვითარებისთვისაც. ბავშვი ამიერიდან შემჩნევას იწყებს, რომ მისი ნაკეთები ან მისი ნაჯღაბნი მართლა ჰგავს რაღაცას და ამიერიდან თვითონ ცდილობს, ისე დახატოს, რომ მის ნახატსა და საგანს შორის მართლა რაიმე მსგავსება იყოს.

ამრიგად, ბავშვის განვითარებაში არსებითი ცვლილება ხდება: მასალის გაფორმებას იგი ამიერიდან **მსგავსების იდეის** ხელმძღვანელობით აწარმოებს. მის ცნობიერებაში გარკვეული საგნის წარმოდგენა ისახება და იგიც თავის მანიპულაციებს მოცემულ მასალაზე ისე წარმართავს, რომ შედეგად თავისი წარმოდგენის ნივთიერი რეალიზაცია მოახდინოს, მასალა ისე გააფორმოს, რომ მიღებული პროდუქტი წარმოდგენილი სახის მსგავსი იყოს.

რა საფეხურებს განვლის ბავშვი განვითარების ამ ხაზზე? დასაწყისი ფაზისები ამ მიმართულებით განვითარებისა ჩვენ უკვე ვიცით. ეს ის ფაზისებია, რომელსაც ბავშვი წინა ასაკში აღწევს. ესაა ჯერ ხანა სხვისი და მერე თავისი საკუთარი პროდუქტის ან ნაკეთებისადმი ყურადღების მიქცევისა. ამის შემდეგ იწყება ფაზისი ნაწარმოების, როგორც ფიგურის ან ფორმის, გაგებისა და კვალდაკვალ ძირითადი ფორმების თანდათანობითი დაუფლებისა. ბოლოს, თავს იჩენს განვითარების ძირითადად განსხვავებული საფეხური, რომელზეც ბავშვი თავის ნაწარმოებს მსგავსების იდეის ნიადაგზე გარკვეული **მნიშვნელობის** მქონედ, გარკვეულ საგნად აღიარებს, და ამიერიდან ნივთიერი მასალის აზრიან გაფორმებას იწყებს.

ჰეცერი, რომელსაც ბავშვის შემოქმედების განვითარება საგანგებოდ აქვს შესწავლილი, ამ უკანასკნელ შემთხვევაში განვითარების ოთხ საფეხურს აღნიშნავს. 1. ბავშვი სხვადასხვა მანიპულაციებს აწარმოებს რაიმე ნივთიერ მასალაზე, მისი ხელიდან რაღაც გამოდის, მაგრამ მას არაფერს უწოდებს, შესაფერისი სახელწოდებით არ აღნიშნავს. 2. ხედავს, რომ რაღაც გააკეთა და მხოლოდ ამის შემდეგ აძლევს მას სახელს: ამბობს, რა გააკეთა! 3. თვითონ კეთების დროს, მანამ, სანამ მისი ნაწარმოები საბოლოოდ დასრულდებოდეს, აძლევს მას სახელს: ამბობს, თუ რას აკეთებს. 4. ჯერ იტყვის, რისი გაკეთება უნდა და მხოლოდ ამის შემდეგ შეუდგება მასალის გაფორმების ცდებს. მაშასადამე, იგი ორ მთავარ საფეხურს განვლის: წინასწარი განზრახვის გარეშე და წინასწარი განზრახვის მიხედვით ნაწარმოების შექმნის საფეხურს.⁽¹¹⁾

უეჭველია, განვითარების ამ საფეხურებს შორის საკმაოდ დიდი განსხვავება უნდა ვიგულისხმოთ. როდესაც ბავშვი თავის ნაწარმოებს ყოველგვარი წინასწარი განზრახვის გარეშე აკეთებს, მისი შემოქმედება შემთხვევითი ხასიათისაა: იგი არ არის წინასწარი მიზნით დეტერმინაციქმნილი, იგი არ არის მკვეთრად რეგულირებული აქტების

საშუალებით მასალის ინერტიულობის დაძლევის შედეგად მიღებული. ამდენად იგი მიზანდასახული ქცევის უნარის სისუსტეს მოწმობს. მაშასადამე, როდესაც ბავშვი განვითარების ამ საფეხურზე დგას, მას ჯერ კიდევ არ აქვს მთელი სისრულით ის განწყობა დაძლეული, რომელიც ბავშვის თამაშს ახასიათებს და მასალაზე მანიპულაციების პროცესში, მის ყურადღებას ჯერ კიდევ შესაქმნელი პროდუქტის გარეთ მიმართავს. სულ სხვაა მეორე საფეხური. იქ განწყობის შეცვლა საბოლოოდ მომხდარ ფაქტად უნდა ვიგულოთ და ბავშვის მოძრაობების რეგულაცია, რომელიც ამიერიდან ყურადღების ცენტრშია მოთავსებული, შესაქმნელი პროდუქტის იდეიდან გამომდინარეობს. მაშასადამე, ამ შემთხვევაში შრომის უნარის მთავარი პირობის მომწიფებასთან გვაქვს საქმე.

უჭეველია, ამ მეორე საფეხურის მიღწევა ბავშვის განვითარების უმნიშვნელოვანეს მონაპოვარს წარმოადგენს.

როგორ ვითარდება იგი სხვადასხვა მასალის ნიადაგზე, რომელიც ბავშვს სათამაშოდ ეძლევა?

1) საშენი მასალა

სხვადასხვა მასალიდან, რომლითაც პატარა ბავშვი განსაკუთრებით ხშირად და ხალისით თამაშობს, საამშენებლო მასალას ხის პატარა კუბების სახით შეიძლება ითქვას, განსაზღვრულ ასაკში პირველი ადგილი ეკუთვნის. ამ მასალაზე ბავშვი ადრე იწყებს თამაშს, მაგრამ არც საბავშვო ბაღის ასაკში ანებებს მას თავს. ამიტომ ბავშვის შემოქმედების დასაწყისი ფორმების შესასწავლად კუბებით თამაშის ანალიზს უჭეველად დიდი მნიშვნელობა აქვს.⁽¹²⁾

როგორ ექცევა ბავშვი თავის პატარა კუბებს? ჩვეულებრივი დაკვირვებიდან ვიცით, რომ დასაწყისში იგი მათ ერთი მეორის გვერდით ალაგებს, ან ერთმანეთზე აწყობს. მთელი მისი კონსტრუქტული თამაში არსებითად ამით ამოიწურება. განვითარება იმაში იჩენს თავს, თუ რამდენ

ერთეულს ხმარობს ბავშვი სხვადასხვა ასაკში და რამდენი განზომილების „შენობებს“ აგებს. ცხრ. 38, რომელიც ჰეცერის ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგებს შეიცავს, ნათლად ამტკიცებს, რომ სხვადასხვა ხნოვანების ბავშვები ამ მხრივ თვალსაჩინოდ განსხვავდებიან ურთიერთისაგან.

ცხრილი 38
(% გამოცდილი ბავშვებისა)

ხნოვანება	ერთიმეორ. დალაგება და ელემენტ. რაოდენობა			ჯამი	ერთიმეორის გვერდით	ორგანზომილებიანი ანაგები		
	2-3	3-4	4-6			სიგრძე სიგანე	ჰორიზ. ვერტ.	ჯამი
2-3	60	20	-	8	80	-	20	20
3-4	10	40	50	100	70	10	30	40
4-5	-	20	80	100	30	20	30	50
5-6	-	20	80	100	30	20	50	70

1. კუბების ერთი მეორის გვერდით დალაგება მხოლოდ მესამე და მეოთხე წლის ბავშვებისათვისაა დამახასიათებელი; მეხუთე და მეექვსე წლის ბავშვი ამას თითქმის სულ ანებებს თავს და კუბების ერთი მეორეზე დაწყობით უფრო ინტერესდება. 2. მესამე წლის ბავშვების უმრავლესობა ორ ელემენტს იყენებს; მეოთხე, მეხუთე და მეექვსე-წლიანი კი არა უმეტეს 3-6 ელემენტისა, ე. ი. რაც უფრო მოზრდილია ბავშვი, ელემენტების მით უფრო მეტი რიცხვის გამოყენების უნარი უვითარდება: მაგრამ ექვს წლამდე არა უმეტეს ექვსისა. 3. ორგანზომილებიანი „შენობების“ აგების უნარი ასაკთან ერთად მწიფდება, კერძოდ, ჰორიზონტალურ-ვერტიკალური მიმართულებით. ჰეცერის დამატებითი ცდებიდან გამოირკვა, რომ სამგანზომილებიანი ფორმების აგება მხოლოდ მეშვიდე წლის მიმდინარეობაში იჩენს თავს.

ის გარემოება, რომ ორგანზომილებიან შენობათა აგების უნარი მხოლოდ მეხუთე (50%) და მეექვსე წლის (70%) ბავშვების უმრავლესობას აქვს, აყენებს საკითხს: ხომ არ ამტკიცებს ეს, რომ ამ ასაკის ბავშვები უბრალოდ კი არ აწყობენ კუბებს ერთი მეორეზე, არამედ გარკვეული მნიშვნელობის მქონე ობიექტის აგებას ცდილობენ? შეიძლება, ეს გარემოება მათი ტექნიკის გაუმჯობესების ბრალიც იყოს? მაგრამ სულ ერთია, მაშინ უფრო მცირე ასაკის ბავშვები - თუნდ ტექნიკის განუვითარებლობის გამოც ხომ არ არიან მოკლებულნი შესაძლებლობას, რაიმე გარკვეული საგნის მსგავსი ფორმები ააგონ? მაშასადამე, დგება საკითხი: როდის უჩნდება ბავშვს განზრახვა გარკვეული მნიშვნელობის მქონე კომპლექსის აგებისა? რომელ ასაკში იწყებს იგი თავისი სათამაშო მასალიდან რაიმე აზრიანის აგებას?

3. ჰეცერი საგანგებოდ ადევნებდა თვალყურს, თუ რომელ ასაკში იწყებს ბავშვი თავისი ანაგებების რაიმე საგნის სახელწოდებით აღნიშვნას. გამოირკვა, რომ მესამე წელში ბავშვები თვითონ ვერასდროს ვერ ახერხებენ სპონტანურად დასახელებას, თუ რისი გაკეთება უნდათ, რას აკეთებენ ან რა გააკეთეს; ხოლო ამ ასაკის ბავშვების 10% მაშინაც კი ვერაფერს გეუბნება, როდესაც საგანგებოდ ჰკითხავ, თუ რისი გაკეთება სურთ, ან რა გააკეთეს მათ. სანიმუშოდ შეიძლება ჰეცერის ოქმის შემდეგი ამონაწერი მოვიყვანოთ.

ვაჟი 2,4. მივუთითებ მის მიერ დამთავრებულ შენობას და ვეკითხები: აბა მითხარი, რა ააშენე? პასუხი: „რა არის ეს? „ეს“ ვაჟი 2,9 შენების დროს მიმართავს ხმამაღლა ექსპერიმენტატორს: „აი, შეხედე!“ მიუთითებს თავის შენობაზე. „რა არის ეს?“ — „ეს“. უნებურად ხელს მოახვედრებს შენობას ისე, რომ ეს უკანასკნელი ინგრევა. გულნატკენი ამბობს: „ეს“ დაინგრა“.

ხნოვანება	ვერ ასახელებს	ბოლოს ასახელებს	შენების დროს ასახელებს	წინასწარ ასახელებს	ჯამი
1-2	90	10	-	-	100
2-3	20	-	40	40	100
3-4	-	-	20	80	100
4-5	-	-	-	100	100
5-6	-	-	-	100	100

ცხრ. 39 შეიცავს ცნობებს, რომელთა მიხედვითაც მოსახერხებელი ხდება ჩვენს საკითხზე პასუხის გაცემა. ამ ცხრილიდან ჩანს, რომ ბავშვების უმრავლესობა (80%) მხოლოდ მეოთხე წლიდან ახერხებს თავისი „შენობების“ მნიშვნელობის ან აზრის წინასწარ დასახელებას, ხოლო მეხუთე წლიდან უკვე მთელი 100%. მაგრამ საქმე ისაა, რომ ყველა ეს ცნობა იმ შემთხვევებს ემთხვევა, როდესაც ბავშვს დასახელების განწყობას საგანგებოდ უქმნიდნენ, სახელობრ, როდესაც მას ჰკითხავდნენ: აბა მითხარი, რას გააკეთებ, რას აკეთებ ეხლა, ან რა გააკეთეო?“ ცხადია, რომ ბავშვის დასახასიათებლად უფრო ხელსაყრელი იქნებოდა, გამოგვერკვია, თუ თვითონ, ყოველგვარი პროვოკაციის გარეშე, როდის ასახელებს თავისი „შენობების“ რაობას. ასეთი სპონტანური დასახელების გამოყენება მოზრდილის შემთხვევაში გაცილებით ნაკლებადაა სანდო, ვიდრე პატარა ბავშვის შემთხვევაში. ეს იმიტომ, რომ უკანასკნელს ეგოცენტრული მეტყველება ახასიათებს და ამიტომ, როდესაც არ ასახელებს, თუ რას აკეთებს, უნდა ვიფიქროთ, უმეტეს შემთხვევაში ეს მიტომ ხდება, რომ წინასწარი განზრახვა რისამე გარკვეულის გაკეთებისა მას არც აქვს. ყოველ შემთხვევაში, სპონტანური დასახელება იმის მაჩვენებელი მაინც უნდა იყოს, რომ სუბიექტს იმდენად მომწიფებული აქვს წინასწარი განზრახვის მიხედვით გარკვეული

მნიშვნელობის მქონე კომპლექსების აგების უნარი, რომ ამ თავის განზრახვას თვითონ ასახელებს. ჰეცერის გამოკვლევაში ასეთი სპონტანური დასახელების შესახებ ცნობებიც მოიპოვება და იქედან ჩანს, რომ:

- 2-3 წლამდე სპონტანურად ასახელებენ 0%
- 3-4 წლამდე სპონტანურად ასახელებენ 10%
- 4-5 წლამდე სპონტანურად ასახელებენ 20%
- 5-6 წლამდე სპონტანურად ასახელებენ 40%
- 6-7 წლამდე სპონტანურად ასახელებენ 90%

ცხრილი 40

ხნოვანება	დაიწყო დალაგება	წარმატებით დაასრულა
2.0	20	0
3.0	50	30
4.0	60	60
5.0	60	60

მაშასადამე, 6-7 წლის ბავშვს ყოველ შემთხვევაში საბოლოოდ მომწიფებული აქვს თავისი შენობების წინასწარი განზრახვის მიხედვით აგების უნარი.

2. ამავე საკითხის გადასაწყვეტად დიდი მნიშვნელობა აქვს იმის გამორკვევას, თუ რამდენად შესწევს ბავშვს დაწყებული საქმის ბოლომდე მიყვანის ძალა. ეს იმიტომ, რომ წინასწარი განზრახვის მიხედვით მოქმედება მხოლოდ იმისთვის შეიძლება დამახასიათებელი იყოს, ვისაც ეს უნარი საკმარისად აქვს განვითარებული. ჰეცერი ამ უნარის შესახებ შემდეგ ცნობებს იძლევა (ცხრილი 40). ზოგიერთმა 2-3 წლის ბავშვმა კუბების ერთმანეთში ჩალაგება დაიწყო, მაგრამ მხოლოდ მეხუთე და მეექვსე წლის ბავშვთა მცირე

უმრავლესობამ (60%-მა) შესძლო დაწყებული საქმის წარმატებით ბოლომდე მიყვანა.

რას გვეუბნება ეს ფაქტი? უეჭველია, იმას, რომ ოთხ წლამდე ბავშვის დეტერმინაციის ტენდენცია იმდენად სუსტად არის განვითარებული, რომ კუბების მიზანდასახული დალაგების უნარი მას ჯერ კიდევ არ შესწევს. მაშასადამე, ეს უნარი საგრძნობლად მხოლოდ მეხუთესა და მეექვსე წელში მწიფდება, ხოლო 7-8 წლისათვის საკმაოდ მაღალ დონეს აღწევს. ამისდა მიხედვით, უნდა ვიფიქროთ, რომ არ შეიძლება, ბავშვის „პროვოცირებული“ დასახელების შემთხვევები მისი განზრახ ხული შენების უნარის სანდო მაჩვენებლად ჩავთვალოთ.

ყველა ამ მასალის მიხედვით შეიძლება ითქვას, რომ განზრახ შენების უნარი ზოგჯერ ოთხ წელზე ადრეც აქვს ბავშვს, განსაკუთრებით, თუ მას საგანგებო პირობებში ჩააყენებ და ამ უნარის საპროვოკაციოდ ცალკე ზომებს მიმართავ; მაგრამ ჩვეულებრივს, ბუნებრივ პირობებში ამ უნარის გაძლიერებული განვითარება მხოლოდ მეხუთე-მექვსე წელში წარმოებს და მეშვიდეში თავისი დასრულების დონეს აღწევს.

3. მაგრამ რას აშენებს ბავშვი თავისი კუბების საშუალებით? უეჭველია, რამდენადაც აქ წინასწარ განზრახული შინაარსისა და მნიშვნელობის მქონე ანაგებების გაკეთებასთან გვაქვს საქმე, ბავშვი სპეციფიკურად უნდა ეპყრობოდეს თავის მასალას. მაშასადამე, თუ რას ააგებს იგი, ეს მასალაზე უნდა იყოს განსაკუთრებით დამოკიდებული.

კუბები საამშენებლო მასალას წარმოადგენენ. ამიტომ მოსალოდნელია, რომ ბავშვის ანაგებთა შორის განსაკუთრებით დიდი ადგილი სხვადასხვა სახის შენობებს (სახლებს, კოშკებს და სხვ.) ექნება დათმობილი. ჰეცერის ცდების შედეგები საბოლოოდ ამტკიცებენ ამ მოსაზრებას, ისე, როგორც ჩვეულებრივი დაკვირვების შემთხვევებიც. ცხრ. 41 გვიჩვენებს, რომ შენობების აგების შემთხვევები მართლაც ყველაზე უფრო ხშირად გვხვდება (62%).

ცხრილი 41

შენობები	62%
ეტლი	13%
ადამიანი და ცხოველი	12%
იარაღი	8%
ხე	5%

2) ქვიშაზე თამაში

1. ქვიშა განსაკუთრებით უყვარს ბავშვს. მაგრამ არ შეიძლება ითქვას, რომ იგი მაინცდამაინც ხელსაყრელ მასალას წარმოადგენს კონსტრუქტული მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად. მართალია, ერთი მხრით, მას სხვა მასალასთან შედარებით ერთგვარი უპირატესობაც კი აქვს: მისი დაგროვება, ადგილიდან ადგილზე გადატანა, რამეში ჩაყრა და გადმოყრა გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე სხვა ძალისა. რამდენადაც ბავშვი მასალის გაფორმების ამ მარტივი სახეებითაა დაინტერესებული, ქვიშა განსაკუთრებით უნდა იზიდავდეს მას. მაგრამ, როდესაც მასში კონსტრუქტული ტენდენციის უფრო მაღალი ფორმები ილვიძებენ, როდესაც იგი განსაკუთრებით მასალის აზრიანსა და მან მიზანდასახულ გაფორმებას ესწრაფვის, ქვიშამ უშუალოდ, უეჭველია, თავისი მნიშვნელობა უნდა დაჰკარგოს. ამდენად, შეიძლება ითქვას, რომ ქვიშაზე თამაშისადმი ინტერესის შესუსტება იმის ნიშნად უნდა ჩაითვალოს, რომ ამიერიდან ბავშვში კონსტრუქტული ტენდენციის მაღალი ფორმების მიხედვით მასალის მიზანდასახული „დამუშავების“ მოთხოვნილება ილვიძებს. მაგრამ მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ, რომ ქვიშისადმი ინტერესის შესუსტება სრულიად არ ნიშნავს იმას, რომ ბავშვი ამ მასალაზე თამაშს საბოლოოდ თავს ანებებს. არა, ჩვენ აქ მხოლოდ ქვიშისადმი **უშუალო** ინტერესის შესუსტების შესახებ

ვლავარაკობთ, თორემ სათანადო პირობებში (მაგ., ზღვის პირას) ამ მასალაზე თამაშს იგი ჯერ კიდევ დიდხანს განაგრძობს; მაგრამ ამ შემთხვევაში თვითონ ქვიშის გაფორმებით კი არ არის უშუალოდ დაინტერესებული, არამედ იგი სხვას რამეს „აკეთებს“ და ქვიშით მხოლოდ როგორც დამხმარე მასალით სარგებლობს. მაგალითად, თავისი ცხენისთვის ქვიშიდან „თავლას“ აგებს, ან „ქალაქს“, ან ლიანდაგს თავისი მატარებლისათვის და სხვ. (ჰეცერი).⁽¹³⁾

ამრიგად, ქვიშაზე ბავშვის თამაშის განხილვა განსაკუთრებით იმ მხრივ გვაინტერესებს, რომ მისდამი უშუალო ინტერესის შესუსტების მომენტის დადასტურება შესაძლებლობას მოგვცემს გავარკვიოთ, თუ როდის იწყება ბავშვში მიზანდასახული კონსტრუქციის ინტერესის ძლიერი განვითარება.

ცხრილი 42

(ჰ. ჰეცერის მასალის მიხედვით)

ხნოვანება	გავსება დაცლა	გაფორმება	დაგროვება	ამოთხრა	რამდენი % ასახელებს თავის ნაკეთებს
1-2	100	-	-	-	8
2-3	80	20	57	42	21
3-4	40	60	86	57	28
4-5	25	75	70	54	61
5-6	-	100	100	75	75

2. ქვიშის გაფორმება ან დამუშავება შემდეგი სახეებით ხდება: 1) ბავშვი ავსებს ქვიშით მის განკარგულებაში მყოფ ფორმებს და მერე ცლის მათ. 2) ავსებს ფორმებს და მერე ფრთხილად გადმოაბრუნებს მათ, რათა ქვიშა ისე გამოაცალიოს, რომ მიღებული ფორმა შერჩეს: იგი მასალის გაფორმებით არის დაინტერესებული. 3) აგროვებს ქვიშას ერთ

ადგილას, თითქოს რაღაცას აშენებდეს. ცოტა უფრო გვიან ცდილობს ხელით ან სათამაშო ნიჩბით ჩამოყალიბებული ფორმა მისცეს მას: ამრიგად აშენებს კედლებს, გორაკებს, კოშკებს. 4) თხრის არხს, გაჰყავს გვირაბი.

ქვიშის დამუშავების ოთხივე ეს სახე შემდეგნაირად არის სხვადასხვა ასაკის წარმომადგენელთა შორის განაწილებული (ცხრ. 42).

ცხრილის უკანასკნელი სვეტი აღნიშნავს იმ ბავშვების პროცენტულ რაოდენობას, რომელთაც თავისი ნაკეთების დასახელების უნარი შესწევთ. ჩვენ ვხედავთ, რომ მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვს ეკითხებოდნენ, თუ რა გააკეთეს მათ, ისინი საკმაოდ პროცენტით (61%) მხოლოდ მეხუთე წელში ახერხებდნენ თავისი ნაკეთებისთვის რაიმე სახელის მიცემას, მისთვის რაიმე მნიშვნელობის მინიჭებას. მაშასადამე, ბავშვების უმრავლესობა მხოლოდ მეხუთე წელში იწყებს ქვიშიდან გარკვეული მნიშვნელობის მქონე ფორმების შედგენას.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ როგორღა უნდა აიხსნას ის გარემოება, რომ ბავშვების უმრავლესობა უკვე მეოთხე წელში აწარმოებს ქვიშის გაფორმებას (60%), ერთ ადგილას დაგროვებას (86%) და ამოთხრას (57%)? უეჭველია, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვები მასალის უშუალო სახის ცვლილებით უფრო არიან დაინტერესებულნი, ვიდრე მისგან რაიმე მნიშვნელობის მქონე ობიექტების გაკეთებით. ამისდა მიხედვით გამოდის, ორისა და სამი წლის ბავშვები ქვიშის მიმართაც ისევე იქცევიან, როგორც სხვა მასალის (მაგ., პლასტილინის) მიმართ: ისინი უბრალოდ ფორმებს ქმნიან და მხოლოდ ფიგურალური მხარით არიან დაინტერესებულნი ანდა მარტო ოპერაციებით. უამისოდ სრულიად გაუგებარი იქნებოდა, თუ რატომღა, ცხრილის მიხედვით, ქვიშის დაგროვებისა და ამოთხრის შემთხვევები მეხუთე წელში უფრო საკვირველი. ჰეცერის დაკვირვებით, მასალის პროდუქტულ დამუშავებასთან (გვირაბის გაყვანა, კოშკების აგება და სხვ.) განსაკუთრებით ხშირად სწორედ ამ შემ-

თხვევებში გვაქვს საქმე. შეიძლება იფიქროს კაცმა: ეს იმიტომ ხდება, რომ ხუთი წლის ბავშვს ქვიშის ინტერესი საზოგადოდ უსუსტდება. მაგრამ ეს რომ ასე ყოფილიყო, შემდეგ წელში კიდევ უფრო მცირე რიცხვები უნდა გვქონოდა. ნამდვილად კი საწინააღმდეგო მოვლენას აქვს ადგილი: მეექვსე წლის ბავშვები აღნიშნული ოპერაციების მაქსიმალურ პროცენტებს იძლევიან (100% და 75%).

უნდა ვიფიქროთ, ამ გარემოების ახსნა ყველაზე უკეთ შემდეგნაირად შეიძლება: ბავშვები ოთხ წლამდე ქვიშის დაგროვებისა და თხრის ოპერაციებს იმ მიზნით როდი აწარმოებენ, რომ რაიმე გააკეთონ, რადგანაც ამის უნარი მათ ჯერ კიდევ მინიმალურად აქვთ განვითარებული, არამედ იმ მიზნით, რომ მასალას უბრალოდ სახე შეუცვალონ. სამაგიეროდ, მეხუთე წელში ეს ინტერესი ბავშვს ძლიერ უსუსტდება და პირველ რიგში რაიმე აზრიანის გაკეთების ტენდენცია დგება. მაგრამ ეს უკანასკნელი ჯერ კიდევ არ არის იმ დონემდე მომწიფებული, რომ წინა წლის ინტერესის ინტენსიობას მიაღწიოს. ამიტომ ბუნებრივია, რომ ქვიშის დაგროვებისა და თხრის ოპერაციები, რომელთაც ახლა არსებითად სხვა შინაარსი აქვთ, ვიდრე წინა პერიოდში, ისეთი სიხშირით ვერ წარმოებს, როგორც მეოთხე წლის მიმდინარეობაში.

ეს ფაქტები იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ ბავშვს მიზანდასახული ოპერაციების წარმოება რაიმე აზრიანის შესაქმნელად ქვიშით თამაშის შემთხვევაშიც მეხუთე წელს შეუძლია.

მაგრამ რას აკეთებს ბავშვი ქვიშისაგან თავისი განვითარების ამ საფეხურზე? თუ ყველაფერს, რასაც ბავშვი აკეთებს, 100-ით აღვნიშნავთ, მაშინ ჰეცერის მიხედვით, შემდეგ სურათს მივიღებთ:

ცხრილი 43

მთა	18%
გვირაბი	15%
საჰმელი	15%
თხრილი	12%
ბაღი, ეზო	12%
მდინარე	6%
სახლი	3%
წყარო	7%
ნებისმიერი დასახელებული შემთხვევა	12%

ჩვენ ვხედავთ, რამდენად ადეკვატურად ეპყრობა ბავშვი თავის მასალას. ქვიშით იგი თითქმის მხოლოდ ისეთი რამის გასაკეთებლად სარგებლობს, რისთვისაც იგი მართლაც შესაფერის მასალას წარმოადგენს. უეჭველია, ეს გარემოებაც იმის სასარგებლოდ ლაპარაკობს, რომ ბავშვი მეტად თუ ნაკლებად წინასწარ შემუშავებული, შეგნებული გეგმის მიხედვით იწყებს ქვიშის დამუშავებას.

3) ხატვის განვითარება

1. ბავშვის ქცევის ფორმათა შორის ხატვა განსაკუთრებული ყურადღების ღირსია. იგი მკაფიოდ გამოსახავს განვითარების ყველა იმ საფეხურს, რომელსაც ბავშვის შემოქმედების უნარი განვლის. ხატვის უნარის განვითარების დოკუმენტები ადვილად შეიძლება დაგროვდეს და ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით გაანალიზდეს. ამიტომ საკვირველი არაა, რომ ბავშვის ხატვის განვითარება შედარებით კარგადაა შესწავლილი.

როგორც ზემოთ დავრწმუნდით, „ხატვას“ ბავშვი საკმაოდ ადრე იწყებს. მაგრამ, მეოთხე წლამდე არსებითად

მხოლოდ მოსამზადებელი საფეხურის განვითარების შესახებ შეიძლება ლაპარაკი: 2-3 წლის ბავშვი ჯერ მხოლოდ „ჯღაბნის“, ამით ის ზოგიერთს **ძირითად ფორმას** ეუფლება და ჩვეულებრივ, რაიმე გარკვეული მნიშვნელობის ან აზრის მქონე **ობიექტის** დახატვას არც ცდილობს და ვერც ახერხებს.

სამაგიეროდ ჩვენს პერიოდში მდგომარეობა იცვლება: ბავშვი ახლა უკვე ნამდვილ ხატვას იწყებს და ამით იგი სრულიად ახალ საფეხურზე დგება. სანამ ამ უკანასკნელის შესახებ დავიწყებდეთ ლაპარაკს, საჭიროა გამოირკვეს, უშუალოდ ცვლის ეს საფეხური წინა საფეხურს თუ არა. ლუკენსი აღნიშნავს, რომ ამ ორ ხანას შორის გარდამავალი საფეხური არსებობს, რომელსაც იგი **ლოკალური დაჯგუფების** პერიოდს უწოდებს: ბავშვი ხაზების ცალ-ცალკე ჯგუფებს ჯღაბნის და თითოეულ მათგანს რაიმე გარკვეულ საგნობრივ მნიშვნელობას აძლევს ერთი ჯგუფი მისთვის ადამიანის თავს გამოხატავს, მეორე, ცოტა ქვემოთ, ფეხებს და ა.შ.⁽¹⁴⁾

მოზრდილის თვალსაზრისით, არავითარი მსგავსება არ არსებობს ნაჯღაბნსა და მას შორის, რის გამოხატულებასაც ის უნდა წარმოადგენდეს. არ არსებობს არავითარი საბუთი ვიფიქროთ, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვი რაიმე ობიექტურად მოცემული მსგავსებით ხელმძღვანელობდეს. აგრამ ასეთი რამ არც არის აუცილებელი. უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვის ხატვას ის თავისებურება უდევს საფუძვლად.. რომელიც საგანთა შორის ნებაყოფლობითი მსგავსების დაწესებაში მდგომარეობს და რომელიც თავის ცხად გამოხატულებას ილუზიის თამაშში პოულობს. ამიტომ უნდა ვიფიქროთ, ბავშვის ხატვის ეს შემთხვევებიც ილუზიის თამაშის ერთ-ერთ სახეს წარმოადგენს.

ამრიგად, პირველი ხანა ბავშვის „ხატვისა“ უბრალო „ჯღაბნას“ წარმოადგენს. ამას მეორე ხანა სდევს თან, რომელიც მაინცდამაინც გამოცალკევებულ პერიოდს არ შე-

ადგენს, ვინაიდან იგი თვითონ ჯღაბნის ხანაშიც გვხვდება და ილუზიის თამაშის ნიშნებით ხასიათდება.

2. ნამდვილი ხატვა მხოლოდ მას შემდეგ იწყება, რაც ბავშვი ობიექტური მსგავსების დაწესებას ცდილობს თავის ნახატსა და მის მნიშვნელობას შორის. ენგის აზრით, ნამდვილი ხატვის დაწყების ნიშნად ბავშვის განზრახვა უნდა ჩაითვალოს, რომ მას რამის დახატვა სურს: „დედა უნდა დავხატო“, ამბობს ის და ამით თვითონ მიგვითითებს, რომ გარკვეული რამის დახატვის განზრახვა აქვს.⁽¹⁵⁾ მაგრამ ბავშვის ეს სიტყვა შეიძლება მხოლოდ მისი თამაშის განზრახვაზეც მიგვითითებდეს, იმაზე, რომ მას „დედის დახატვობა“ უნდა ითამაშოს. გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქ იმას აქვს, თუ რამდენად ობიექტურია ნახატისა და საგნის მსგავსება და მაშასადამე, რამდენად ხელმძღვანელობს იგი ხატვის დროს ამ განზრახვით.

თავისთავად იგულისხმება, ეს მსგავსება პირველ ხანებში შეიძლება მხოლოდ ძლიერ შორეული იყოს. რადგანაც ბავშვი აქ დასახატი საგნის მხოლოდ სქემატურ გამოხატულებას იძლევა, ამ პერიოდს **საქმის ხანას** უწოდებენ.

საინტერესოა, თუ როდის აღწევს ბავშვი იმ მდგომარეობას, რომ წინასწარ განზრახული საგნის თუნდ სქემატური ხატვა დაიწყოს, ე. ი. როდის აღწევს იგი შემოქმედების საფეხურს?

ისე, როგორც სხვა შემთხვევებშიც, აქაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს, თუ რა დროიდან იწყებს იგი თავისი ნახატების **მნიშვნელობის დასახელებას**. ცხრ. 44 გვიჩვენებს, რომ ბავშვების უმრავლესობა (80%) მხოლოდ მეხუთე წლიდან ახერხებს თავისი განზრახვის წინასწარ დასახელებას. მაშასადამე, მეხუთე წელი აქაც კრიტიკულ ხანას წარმოადგენს: იგი ხატვაში შემოქმედების ტენდენციის სწრაფი განვითარების ნიშნით არის აღბეჭდილი.

ცხრილი 44

ხნოვანება	ვერ ასახელებს სრულიად	ბოლოს ასახელებს	ხატვის დროს ასახელებს	წინასწარ ასახელებს	ჯამი
3	90	10	-	-	100
4	18	9	37	36	100
5	-	-	20	80	100
6	-	-	-	100	100

3. რას ხატავს ბავშვი ყველაზე უფრო ადრე და ყველაზე უფრო ხშირად? როგორც თითქმის ყველა მკვლევარი ადასტურებს, ადამიანზე ადრე ბავშვი, ჩვეულებრივ, არაფერს ხატავს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ სანამ ის ადამიანის ხატვას კარგად არ ისწავლის, სხვა საგნების ხატვაზე არ გადავა.

ბავშვის პირველ ნახატებში ადამიანი, ჩვეულებრივ, პატარა წრისა და მასთან შეერთებული ორი ხაზის სახით არის გამოხატული. ეს ის ცნობილი სქემაა ადამიანისა, რომელიც პრიმიტულ ხელოვნების ნაშთებშიც გვხვდება და მეცნიერებაში **თავფეხას** სახელწოდებითაა ცნობილი: ადამიანის აღნაგობის ძირითადი ფორმები თავი და ფეხებია, და ამიტომაც რომ ბავშვის სქემატურ ნახატში მათ ყველგან ერთი და იგივე ადგილი უკავია.

ადამიანის ხატვის ეს პრიმიტიული პერიოდი საკმაო ხანს გრძელდება. განვითარება უმთავრესად სქემის გართულებაში მდგომარეობს: თავსა და ფეხებს ხელები ემატება, მერე კისერი, თმა და სხვა. ჰ. ენგის ცნობით ლ. პეტრიქს გამოანგარიშებული ჰქონდა თითოეული ასაკის ბავშვთა რა **პროცენტს** რა მოაქვს ადამიანის სქემატურ ნახატში (იხ. ცხრ. 45).

ცხრილი 45

წლოვანება	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ტანი	50	82	92	93	98	99	98	99	100	100
ფეხები	39	83	92	93	94	98	98	97	98	98
ხელები	45	67	71	80	76	85	93	90	95	95
კისერი	8	22	20	37	51	33	79	79	90	93
თმა	6	26	27	32	38	58	70	65	73	82
ტანისამოსი	16	29	42	56	63	77	82	91	83	99
ქუდი	32	57	59	76	78	61	84	89	85	80
ფოლაქები	30	37	37	52	55	66	64	81	79	83

როგორც ამ ცხრილიდან ჩანს, ყველა აქ ჩამოთვლილ მომენტს ბავშვების უმრავლესობა მხოლოდ ცხრა წლიდან ითვალისწინებს; მანამდე კი მათ ზოგი რამ უყურადღებოდ რჩებათ (მაგ., თმა). ყოველ შემთხვევაში, ნათლად ჩანს, რომ წლოვანების წინსვლასთან ერთად ადამიანის სქემატურ ნახატში სულ მეტი და მეტი წვრილმანი შედის.

მაგრამ განვითარება მარტო ამაში როდი იჩენს თავს, პირველად ბავშვი მხოლოდ en face ხატავს ადამიანს. მერე თანდათანობით პროფილზე გადადის, „მაგრამ ისე კი არა, რომ მისი ადამიანები ერთბაშად მთლიანად პროფილში დგებოდნენ; არა, სხეულის ცალკე ნაწილები სხვადასხვა დროს გადადიან ამ მდგომარეობაში, სახელდობრ, **პერტრიჯის** მიხედვით, შემდეგი თანამიმდევრობით: ჯერ ფეხები, მერე ცხვირი, ამას შემდეგ თვალები და პირი, მერე ხელები, და დასასრულ ტანიც. ხოლო კრეჩის მიხედვით: ფეხები, ხელები, თავი და ბოლოს ტანიც“ (პ. ენგი). ამგვარად განვითარების გზა პირდაპირი ნახატიდან პროფილისაკენ მიმართება და სანამ ამაზე გადავიდოდეს, წინასწარ პროფილისა და en face-ის ნარევზე ჩერდება: ხშირია შემთხვე-

ვა, რომ ბავშვი ცხვირს პროფილში ხატავს, ხოლო თვალებს, ხშირად პირსაც და ზოგჯერ მეორე ცხვირსაც en face. ენგის სიტყვით, მეექვსესა და მეშვიდე წელს შუა ბავშვის ნახატთა თითქმის 50% ასეთ ნარევს წარმოადგენს. წმინდა პროფილის ხატვაზე მხოლოდ სასკოლო ასაკში გადადის ბავშვი.

რა ძირითად ფორმებს მიმართავს ბავშვი ადამიანის გამოსახატავად? უწინარეს ყოვლისა, წრესა და ხაზს: თავი, ტანი და თვალი, ზოგჯერ ყური და პირიც წრის ან ხაზის სახით იხატება; ხელი და ფეხი, ხანდახან ცხვირიც სწორი ხაზების, ხოლო, კისერი, ზოგჯერ თავიც ოთხკუთხედის ფორმას ღებულობს; გვხვდება აგრეთვე მოხრილი ხაზებიც მაგალითად, წარბების გამოსახატავად და უწესრიგოდ ნაჯღაბნიც თმისთვის.

შტერნის, ბიულერისა და სხვა ავტორების დაკვირვებით, ადამიანის შემდეგ ყველაზე მეტი ხალისით ბავშვი ცხოველების ხატვას იწყებს,⁽¹⁶⁾ ვინაიდან ეს უკანასკნელნი, როგორც მოძრავი და ცოცხალი არსებები, სხვა ობიექტებზე მეტად იპყრობენ ბავშვის ყურადღებას.

თუ რამდენად აინტერესებს ჩვენი პერიოდის ბავშვს ცხოველის მოტივი, ამის გამოსარკვევად შემდეგი ცდა დააყენეს: ერთს დასაწყის კლასში, რომელიც შვიდწლიანებისაგან შედგებოდა, ბავშვს დაავალეს ადამიანის, სახლის, ვაშლის, ბოლოკისა და ცხენის თავისუფლად დახატვა ისე, როგორც შეძლებდნენ. ამის შემდეგ კიდევ უნდა დაეხატათ რამე, მათი სურვილის მიხედვით. ამ მეექვსე ნახატის გადათვალიერებისას აღმოჩნდა, რომ ბავშვები ხშირად იმეორებდნენ პირველ ოთხ ნახატს, ხოლო რაც შეეხება მეხუთეს, ე. ი. ცხენს, მისი არჩევანი ერთი ბავშვის მეტს არ მოუხდენია. არც ახალ ნახატებში აღმოჩნდა რაიმე ცხოველის სურათი, თუ მხედველობაში არ მივიღებთ ერთადერთ შემთხვევას, როდესაც ერთმა ბავშვმა ფრინველის სქემატური დახატვა სცადა.

ამგვარად, ირკვევა, რომ ცხოველის ხატვა არც ისე იტაცებს ბავშვს, როგორც ეს მკვლევართა უმრავლესობას ჰგონია.

ხშირია შემთხვევა, რომ ბავშვი მხოლოდ მას შემდეგ გადადის ცხოველის ხატვაზე, რაც იგი ადამიანის სქემატურ გამოხატვაში ცოტად თუ ბევრად დახელოვნებულად გრძნობს თავს. მაშინ იგი უბრალო ხერხს მიმართავს: ცხოველის გამოსახატავად ადამიანის სქემას იყენებს ოღონდ ნაცვლად ვერტიკალურისა, ჰორიზონტალურ მდგომარეობას აძლევს მას, და ფეხებად ოთხ ხაზს უკეთებს, მიახატავს კუდს და ამით ათავებს საქმეს. მაგრამ რა ცხოველია, ამას ვერავინ იტყვის, ისე როგორც ვერც მისი ადამიანების შესახებ იტყვი, თუ, სახელდობრ, ვინ არის დახატული. იქაც და აქაც ნამდვილი სქემაა, რომელსაც კონკრეტული ცოცხალი შინაარსი ჯერ კიდევ არა აქვს.

როდესაც ბავშვი სპეციალურად ცხოველის სქემის ხატვას ითვს, ამ სქემას მცირეოდენი ცვლილების შეტანის შემდეგ უნივერსალურად იყენებს. განვითარება მის თანდათანობით დიფერენციაში იჩენს თავს: ძირითადად სქემაში სულ უფრო მეტი და მეტი ცვლილება შედის და სურათი სულ უფრო და უფრო უახლოვდება ორიგინალს, თუმცა სქემის საფეხური ჯერ კიდევ გადაულახავი რჩება.

ცხოველების სქემებში შემდეგი თავისებურება იჩენს თავს: ცხოველი იმთავითვე პროფილში იხატება. ამიტომ, რომ ბავშვი ზოგჯერ ოთხი ფეხის ნაცვლად ორ ფეხს ხატავს. ენგის აზრით, ცხოველის ხატვისას პროფილს იმიტომ ეძლევა უპირატესობა, რომ ცხოველის ხატვისას დამახასიათებელი თავისებურება პროფილში უფრო ცხადად ჩანს, ვიდრე პირდაპირ.⁽¹⁷⁾ გარდა ამისა, ცხოველის ნახატში პროპორციები უკეთ არის დაცული, ვიდრე ადამიანისაში, „ალბათ იმიტომ“-ო, ამბობს ენგი, „რომ ცხოველის ხატვა ადამიანისაზე უფრო გვიან იწყებაო“.

როგორც ადამიანის, ისე ცხოველის ხატვისას ბავშვი უფრო ხშირად უბრალო ხაზებით სარგებლობს, ვიდრე კონტუ-

რებით. მაგრამ ეს პირველ ხანებში ხდება. ამის შემდეგ იგი კონტურულ ხატვასაც იწყებს: თუ წინათ, მაგ., ფეხებს უბრალო ხაზების საშუალებით ხატავდა, ახლა ასეთი ხაზებით აღარ კმაყოფილდება და მათი ფორმის შემოხაზვა ცდილობს.

ბავშვის ნახატების ერთ-ერთს საკმაოდ ხშირ მოტივს მცენარეც შეადგენს, სახელდობრ, ხე და **ყვავილი**. რა თქმა უნდა, ბავშვის ნახატები აქაც სქემატურია. კერძონშტეინერის შემდეგ ცნობილია, რომ ბავშვის ნახატებში ხის სქემის შემდეგი ფორმები გვხვდება: 1. **ცოცხის სქემა**, ე. ი. დახატული ტანი და ზემოთ, უბრალო სწორი თუ მრუდე გაუნაწევრებელი ხაზების სახით, ტოტები. 2. ტოტები ორივე მხრივ ცალკე დამოუკიდებელი ხაზების საშუალებით იხატება (ფრთის სქემა). 3. ხის ტანს, რომელიც ხაზის საშუალებითაა გამოხატული, ზემოდან წრე აზის, რომელიც შტოებისა და ფოთლების სქემას წარმოადგენს (Knäuelschema). 4. ხის ტანს ზემო ნაწილში ცოცხისებური კონტური აქვს ტოტებისა და ფოთლების ნიშნად (Leppenschema). 5. ხის ტანზე გავლებულია ჰორიზონტალურად რამდენიმე ხაზი, რომელიც წვერამდე გრძელდება, ასე რომ ნამდვილი კიბის შთაბეჭდილება ჩნდება (**კიბური სქემა**).

საგულისხმოა, რომ ხშირია შემთხვევები, როდესაც ბავშვი არა მარტო ხის ტანსა და ტოტებს ხატავს, არამედ ფესვებსაც: მიუხედავად იმისა, რომ ფესვები ჩვეულებრივ მიწაშია დაფარული, ბავშვს მაინც საჭიროდ მიაჩნია მისი დახატვა.

რაც შეეხება ყვავილებს, აქ ჩვეულებრივ, სამი სქემატური ფორმა გვხვდება.⁽¹⁸⁾ 1) ყვავილი გადმოცემულია წრის ან წრისებური ნაჯღაბნის საშუალებით, რომელიც ზემოდან აქვს მიხატული მოკლე სწორ ხაზს (**დილის სქემა**). 2) ყვავილის ნახატი ორი ნაწილისაგან შედგება: ზემოთ წრე და ქვემოთ — ფოთლები (**რთული სქემა**) და 3) ყვავილი ზარის ფორმას მოგვაგონებს (**ტულპანის სქემა**). ხშირად გვხვდე-

ბა 4) მეოთხე ფორმაც, რომელსაც კერშენშტეინერი **ვარდის** სქემას უწოდებს.

განსაკუთრებული ხალისით ბავშვები სახლებს ხატავენ. რა თქმა უნდა, ყველაზე მეტ შთაბეჭდილებას ბავშვზე სახლის ფასადი ახდენს. ამიტომ ბუნებრივია, რომ პირველ ხანებში ბავშვი მარტო მისი დახატვით კმაყოფილდება: არც ფანჯრები, არც კარი, არც სახურავი უბრალო ოთხკუთხედი, აი სახლის პრიმიტიული სქემა. ხოლო, როდესაც ამ სქემას ფანჯრები, კარი და სახურავი ემატება, ბავშვის ნახატი, რა თქმა უნდა, განვითარების შედარებით მაღალ საფეხურზე დგება. საგულისხმოა, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვი სხვადასხვა ფორმებს მიმართავს: სამკუთხედს, ტრაპეციას, ნახევარწრეს, რომელთა საშუალებითაც განსაკუთრებით ხშირად სახურავის გადმოცემას ცდილობს. საინტერესოა, რომ ბავშვის სახლის ნახატებში თითქმის ყველგან არაჩვეულებრივ ხშირად გვხვდება ერთი რამ: სახელდობრ, ბუხრის მილი, რომლიდანაც ყოველთვის ბოლი ამოდის. ამის დახატვა თითქმის არასდროს არ ავიწყდება ბავშვს. **რიჩის** თქმით, ეს იმით აიხსნება, რომ პატარა მხატვარზე არაჩვეულებრივ დიდ შთაბეჭდილებას უნდა ახდენდეს ფანტასტიური სახე მოძრავი ბოლის სვეტისა.⁽¹⁹⁾

შემდეგი განვითარება აქაც, ისე როგორც სხვა შემთხვევაშიც, დიფერენციაციის გზით მიმდინარეობს: ბავშვს სულ მეტი და მეტი წვრილმანი შეაქვს იმ ძირითად სქემაში, რომლითაც იგი პირველ საფეხურზე კმაყოფილდებოდა. ამ მხრივ იგი იმდენად შორს მიდის, რომ ხშირად იმის დახატვასაც კი ცდილობს, რაც შიგნითაა მოთავსებული და მაშასადამე, გარედან უხილავია. ეს უმთავრესად სახლის ავეჯეულობა და მოწყობილობაა, რომელიც ბავშვს ყოველ სახლში ეგულება. ამიტომაც, რომ ბავშვის მიერ დახატული სახლის კედლები თითქოს გამჭვირვალეა და გარედანაც ჩანს, რაც შიგნითაა მოთავსებული. ამგვარად, ბავშვი ჯერ ისე ხატავს სახლს, როგორც ეს უკანასკნელი მას გარედან

ეჩვენება, ხოლო შემდეგ მეორე თვალსაზრისზე დგება, რათა მისი შინაარსის დახატვაც მოახერხოს.

ალბათ ამითვე აიხსნება, რომ ბავშვი, ჯერ ერთი, წინიდან ხატავს სახლს, ასე რომ, ჩვეულებრივ, მარტო წინა მხარე ან ფასადი ჩანს: მაგრამ მალე სხვა მხარეების ხატვასაც იწყებს; ხოლო ისე კი არა, როგორც დიდი პერსპექტივის დაცვით - არამედ ხშირად სამივე მხარეს ერთ სიბრტყეზე აწყობს. უნდა ვიფიქროთ, რომ ესეც თვალსაზრისთა თანმიმდევრობითი ცვლის შედეგს წარმოადგენს.

სახლის გარდა ბავშვი ხალისით ხატავს აგრეთვე ურემს, მატარებელს, ავტომობილს, თუ მას ასეთი რამ უნახავს და მალე სხვა მოტივებზეც გადადის. ამ მხრივ იგი შედარებით ადრე აღწევს თავისი განვითარების უმაღლეს დონეს.

4. როგორ ხატავს ყველაფერს ამას ბავშვი? საკმარისია ოდნავ გადაავლოთ თვალი ბავშვის ამ ნახატებს, რათა იმ წამსვე დაინახოთ, რომ ისინი **უბრალო სქემის** მეტს არაფერს წარმოადგენენ. ამიტომაც, რომ ბავშვის ხატვის განვითარების ამ საფეხურს **სქემის პერიოდს** უწოდებენ.

როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, აქ ორი ხანა უნდა განვასხვავოთ. პირველ ხანაში საგნის თითოეული ნაწილი უბრალო ხაზების საშუალებით გადმოიცემა. მაგრამ მალე მდგომარეობა იცვლება და ბავშვი საგნის ამა თუ იმ ნაწილის დასახატავად, უბრალო ხაზის ნაცვლად, მისი მოხაზულობის გადმოცემას ცდილობს: თუ, მაგალითად, ადამიანის სხეულის ან ფეხისა და ხელის სქემა წინათ უბრალო ხაზებს შეიცავდა, ახლა მასში სხეულის ამ ნაწილების მოხაზულობის გადმოცემის ცდასაც შევხვდებით.

მაგრამ ბავშვის სქემატური ხატვის განვითარების თავისებურება მარტო ამით არ ამოიწურება. თვალი რომ ვადევნოთ, თუ რამდენად უახლოვდება დროის მიმდინარეობაში ბავშვის სქემები დასახატი საგნების ფორმას, რამდენად მოგვაგონებენ ისინი ორიგინალს, ვნახავთ, რომ ბავშვის სქემატური ხატვა ამ მხრივაც თვალსაჩინოდ ვითარდება.

ა. უადრევეს საფეხურზე ბავშვის სქემაში ტყუილად დავიწყებდით დასახატი საგნის ცალკე ფორმების ან ნიშნების ძიებას: ამის მსგავსს აქ ვერაფერს შევხვდებოდით. სამაგიეროდ, თითოეული სქემა იმ მთლიან შთაბეჭდილებას გადმოგვცემს, რომელიც საგანს მოუხდენია ბავშვზე. ეს არის ან ფიგურალური ძირითადი სტრუქტურა, მაგალითად, ადამიანის ან ხის სიმაღლე, თავის სიმრგვალე და სხვა; ანდა ამ ძირითადი სტრუქტურის მიმართულება სივრცეში, მაგალითად, ადამიანის სხეულის ვერტიკალური, ხოლო ცხოველის ჰორიზონტალური მდგომარეობა. ამიტომაც, რომ ამ პირველ საფეხურზე ადამიანი ზოგჯერ მხოლოდ უბრალო ვერტიკალური გრძელი ხაზის საშუალებით იხატება და ცხოველი ასეთივე, ოღონდ ჰორიზონტალურად მიმართული ხაზის საშუალებით.

ეს ზოგადი ძირითადი სტრუქტურა ან სრულიად არაა განაწევრებული, როგორც უკანასკნელ მაგალითში, ანდა, საუკეთესო შემთხვევაში, ორზე მეტ წევრს არ შეიცავს, მაგ., ადამიანი ე. წ. თავფეხას სქემით გადმოიცემა, ცხოველი – ტანისა და ფეხების ან თავის სქემით. თითოეული ცალკე ნაწილი, მაგალითად, ტანი ან თავი, მთლიანი სახით არის გადმოცემული და ჩვეულებრივ, მოკლებულია ყოველ შინაგან განაწევრებულობას. აღსანიშნავია, რომ ამ ორი წევრის სივრცეში მიმართულება დაახლოებით სწორად არის გარჩეული და გადმოცემული: მაგალითად, ცხოველის თავი ვერტიკალური მიმართულებით იხატება და სხეული ჰორიზონტალურით.

ბ. მეორე საფეხურზე მდგომარეობა იცვლება. განვითარება, უწინარეს ყოვლისა, იმაში იჩენს თავს, რომ ბავშვის სქემებში ცალკე ნაწილებისა და ნიშნების სულ უფრო და უფრო მეტი რიცხვი გვხვდება: ადამიანის სქემაში, ერთი ხაზის ნაცვლად, რომელიც წინა საფეხურზე მთელ ადამიანს გამოსახავდა, ჩვეულებრივ თავის, ხელების, ფეხების, ტანისა და ზოგჯერ სხვა ნაწილების ცალკე საშუალებით გადმოცემის ცდას ვხვდებით; სახლის ხატვისას ბავშვი კა-

რის, ფანჯრების, სახურავის, ბუხრის მილის შეტანასაც ცდილობს თავის სქემაში. დამახასიათებელი ამ საფეხურისათვის განსაკუთრებით ის არის, რომ განვითარება მთლიანის ან ცალკე ნაწილთა ფორმის გაუმჯობესებაში როდი იჩენს თავს, არამედ მის რიცხობრივ ზრდაში; თითოეული ფორმა არსებითად ისევე უხეშია და უმწეო, როგორც პირველ საფეხურზე. სამაგიეროდ, მთლიანი ძირითადი სტრუქტურის ნაცვლად, ცალკე ნაწილების მეტი რიცხვი იხატება. მაშასადამე, განვითარება უფრო რაოდენობითი ხასიათისაა, ვიდრე თვისობრივი. მართალია, ამ საფეხურის სქემების ცნობა გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე წინა საფეხურისა, მაგრამ იმიტომ კი არა, რომ ისინი უფრო ზედმიწევნით გადმოგვცემენ ორიგინალს ან უფრო ჰგვანან მას, არამედ იმიტომ, რომ მისი დამახასიათებელი ნიშნებისა და ნაწილების მეტ რიცხვს შეიცავენ.

გ. მესამე საფეხურზე ბავშვის სქემატური ხატვა თავისი განვითარების უმაღლეს საფეხურს აღწევს. წინსვლა მრავლის მხრივ თვალსაჩინო ხდება: თუ წინა საფეხურზე იგი უმთავრესად რაოდენობითი ხასიათის იყო, ახლა თვისობრივი ხასიათის ხდება.

პირველ ყოვლისა, ბავშვის ნახატებში საგანთა ნიშნების სულ უფრო და უფრო მეტ რაოდენობას ვხვდებით. ამის ბუნებრივი შედეგი ისაა, რომ ნახატი გაცილებით უფრო ადვილი გამოსაცნობი ხდება, ვიდრე წინა საფეხურზე: საგნის ზოგადი ფორმის განაწევრების უნარი თვალსაჩინოდ უმჯობესდება ადამიანის ნახატი ყოველთვის მკაფიოდ გამოკვეთილ ნაწილებს შეიცავს: თავს, კისერს, ხელფეხს, სხეულს. იგივე ითქმის სხვა ობიექტთა სქემების შესახებაც. მაგრამ ამაზე უფრო საყურადღებო ისაა, რომ ახლა თვით ცალკე ნაწილების სხეულის, ხელფეხის და სხვა ფორმის დამუშავებას ექცევა ყურადღება: დანაწევრება და თითოეული ნაწილის ზომისა და პროპორციის სწორი გადმოცემის ცდა ამ პერიოდის ახალს, მნიშვნელოვან მონაპოვარს შეადგენს. ეს გარემოება კიდევ უფრო აადვილებს ბავშვის

სქემების მნიშვნელობის გამოცნობას. შეიძლება ითქვას, რომ თუ წინა საფეხურებზე ბავშვის „ნახატი“ უფრო იმ სუბიექტურ შთაბეჭდილების სიმბოლოს წარმოადგენდა, რომელსაც ობიექტი ახდენდა მასზე, ვიდრე თვითონ ობიექტის გამოხატულებას, ახლა ამ მესამე საფეხურზე, მას, მართალია, სქემატური, მაგრამ მაინც ნამდვილი ნახატი შეგვიძლია ვუწოდოთ.

5. განვითარება სამივე ამ საფეხურზე ფორმების **მრავალფეროვნებასა და გამოკვეთილობასაც** ეხება. თუ ჯღაბნის პერიოდის აზრი ძირითადი ფორმების დაუფლებაში მდგომარეობდა, სქემატური ხატვის პერიოდში ამ ფორმების შემდგომი გაუმჯობესებისა და ახალი ფორმების მოპოვების პროცესს აქვს ადგილი. მაგრამ დამახასიათებელი ახლა ის გარემოებაა, რომ ფორმების განვითარება დამოუკიდებლად როდი ხდება: იგი გამოსახატავად არჩეული საგნების ფორმათა გამოვლინების განზრახვის ზეგავლენის ქვეშ წარმოებს თითოეული ფორმა იცვლება, მოქნილ სახეს ღებულობს და დასახატ ობიექტთა მოყვანილობის თავისებურებებს ეგუება. ამ გზით, ის ძირითადი ფორმები, რომელსაც პირველად ჯღაბნის პერიოდში ითვისებს ბავშვი, საგნის თავისებურებათა ზეგავლენის გამო იცვლება და განსაკუთრებით მესამე საფეხურზე, იმდენად უახლოვდება მათ, რომ ბავშვის ნახატების ობიექტური მნიშვნელობის ცნობა ადვილი ხდება. ამრიგად, ჯღაბნის პერიოდში დაწყებული პროცესი გრძელდება. მაგრამ ფორმათა განვითარების შინაგან იმპულსს გარე საგანთა ფორმების ზეგავლენა ერთვის და განვითარება შინაგანისა და გარეგანის ურთიერთ შეგუების გზას ადგება.

თავისთავად იგულისხმება, რომ სქემატური ხატვის პროცესში ახალი ფორმებიც ჩნდება, ისეთები, რომელსაც ჯღაბნის პერიოდში ვერსად შევხვდებით. ყველაფრის ამის თვალსაჩინო შედეგი ისაა, რომ ხატვა შინაგანის სუბიექტური სახვის სწრაფვის ნაცვლად ობიექტურად მოცემულ საგანთა გამოსახვის მიდრეკილებად იქცევა და ბავშვი ამ

უკანასკნელის რეალიზაციის სულ უფრო და უფრო მეტ შესაძლებლობას პოულობს. ჩვენ ვამბობთ, რომ ბავშვის ხატვა ტექნიკურად წინ მიდის, რომ საზოგადოდ მისი სახვითი ხელოვნების უნარი უმჯობესდება.⁽²⁰⁾

6. ჩვენ რომ ბავშვის თავისუფალი ხატვის შემთხვევები გავითვალისწინოთ, ვნახავთ, რომ იგი დასახატ საგანს, ე. ი. იმას, რასაც ხატავს, ნიმუშად არ იყენებს. ამით იგი საგრძნობლად განსხვავდება დიდისაგან. მაშინ როდესაც ჩვენ, ზრდადასრულებულებს, მოცემული ორიგინალის თვალწინ ქონება და გადმოხატვა გვირჩევნია, ვინაიდან ეს გარემოება საგრძნობლად გვიადვილებს მუშაობას, ბავშვი, ჩვეულებრივ, ორიგინალით არ სარგებლობს: მას გადმოხატვა არ ემარჯვება, იგი მეხსიერებით ხატვას ამჯობინებს.

ეს ფაქტი უკვე დიდი ხანია ცნობილია: კერშენშტეინერმა ექსპერიმენტულად დაამტკიცა, რომ იგი ბავშვის ხატვის დამახასიათებელ თავისებურებას წარმოადგენს - ყოველ შემთხვევაში, მანამ მაინც, სანამ საქმე სქემის პერიოდთან გვაქვს. მან შემდეგი ცდა ჩაატარა: ბავშვების წინაშე ერთ-ერთი მათი ამხანაგი დააყენეს მარცხნივ მობრუნებული სახით და მისი დახატვა დაავალეს, 1124 ბავშვიდან 360-მა en face დახატა თავისი ამხანაგი, ხოლო 22-მა მარჯვნივ მიბრუნებული პროფილით. ყველა ამ ბავშვიდან 815-მა მჯდომარე მოდელი ფეხზე მდგომარედ გამოსახა. კერშენშტეინერმა შემდეგი შედეგი მიიღო: ბავშვები შედარებით უკეთ ხატავდნენ, როდესაც დასახატი საგანი მათ წინაშე არ იყო, ვიდრე პირიქით.⁽²¹⁾ დავით კაცმა რამდენიმე მარტივი მოდელი მიაწოდა 5-7-წლიან ბავშვებს გადასახატად. შედეგი ასეთი აღმოჩნდა: მაგიდა ოთხკუთხედისა და თითოეული კუთხიდან გარეთ ან შიგნით მიმართული ოთხი ხაზის ან მარტო ერთი მხრივ გამოყვანილი ოთხი ხაზის საშუალებით იქნა გადმოცემული.⁽²²⁾ ამ მხრივ არც ჩვენი ბავშვები წარმოადგენენ გამონაკლისს: 3-4 წლის საბავშვო ბაღის ბავშვებს სხვადასხვა გეომეტრიული ფიგურა მიეცათ გად-

490

მოსახატად: ისინი იშვიათად აკვირდებოდნენ ნიმუშს, და ბევრმა, მაგალითად, ცილინდრი, რომელიც ვერტიკალურ მდგომარეობაში იყო მოცემული, ჰორიზონტალურ მდგომარეობაში დახატა.

ერთი სიტყვით, სქემატური ხატვის პერიოდში მაინც, ბავშვი ორიგინალს როდი აკვირდება და მისი მიხედვით როდი ცვლის თავის ნახატს, არამედ ჩვეულებრივ, უნიმუშოდ ხატავს და მაშასადამე, იმას კი არ ხატავს, რაც მის წინაშე დგას ნიმუშის სახით, არამედ იმას, რაც მესხიერებაში აქვს საგნის შესახებ დაცული

ბუნებრივად ისმის საკითხი: რატომ ხდება ასე? რატომ ხატავს ბავშვი მესხიერების და არა აქტუალური აღქმის მიხედვით? უწინარეს ყოვლისა, უნდა აღინიშნოს, რომ სქემატური ხატვის განვითარების ყველა საფეხურის შესახებ როდი ითქმის, რომ ბავშვი ყოველთვის თანაბრად უყურადღებოდ ეპყრობა დასახატავი საგნის ორიგინალს. არა! სრულიად უეჭველია, რომ სქემატური ხატვის განვითარების მესამე საფეხურზე მაინც ორიგინალს მეტი გავლენა აქვს სქემაზე, ვიდრე პირველ საფეხურზე. ეს გარემოება სხვათა შორის იმაშიც იჩენს თავს, რომ ამ საფეხურზე მდგომ ბავშვთა შორის უფრო დიდ პროცენტს ვხვდებით ისეთებისას, რომელნიც შედარებით ხშირად სარგებლობენ ორიგინალის დაკვირვებით და შედარებით იშვიათად გაურბიან მისი გადმოხატვის ცდას. საინტერესო იქნებოდა, საგანგებო გამოკვლევის საგნად დაესახა ვისმე ეს საკითხი. შედეგი, უნდა ვიფიქროთ, დაამტკიცებდა, რომ ბავშვი მით უფრო ხშირად ხატავს მესხიერებიდან, რაც უფრო დაბალ საფეხურზე დგას იგი ხატვის უნარის განვითარების მხრივ.

მეორე მხრივ, შეიძლება დაისვას საკითხი: ხომ არ აქვს ბავშვს დასახატი საგნის სახე წარმოდგენილი და ამ წარმოდგენის მიხედვით ხატავს, ე. ი. ხომ არ შეიძლება ითქვას, რომ იგი საგანთა იმ სახის გამოხატვას ცდილობს, რომელიც წარმოდგენის სახით დგას მისი შინაგანი მხედვე-

ლობის წინაშე? თუ ეს ასეა, მაშინ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვი აღქმაში კი არა, წარმოდგენაში მოცემულ საგანთა გადახატვას ცდილობს და რადგანაც მისი წარმოდგენა ცხადი და ნათელი კი არა, დიფუზიური და უსრულოა, ამიტომ მისი ნახატებიც ამავე თვისების გამოდიან.⁽²³⁾ მაგრამ არ გვაქვს არავითარი საბუთი ვიფიქროთ, რომ ბავშვი მართლა თავისი წარმოდგენების გადახატვას ცდილობს, ვინაიდან, როგორც ბიულერი აღნიშნავს, შეუძლებელია ბავშვს ადამიანი, მაგალითად, ორი ცხვირით ჰქონდეს წარმოდგენილი (არის შემთხვევები, რომ იგი ერთსა და იმავე სახეზე ერთ ცხვირს პროფილში ხატავს და მეორეს en face).

ამრიგად, უეჭველია, თავისი სქემატური ხატვის დროს ბავშვი არც წარმოდგენილი ორიგინალის გადახატვას ცდილობს და არც მის წინაშე ობიექტურად მოცემული საგნისას.

რა დასკვნა გამომდინარეობს აქედან? უეჭველია, ერთი მაინც. რადგანაც აქ, - როგორც აღქმის, ისე წარმოდგენის შემთხვევაშიც, ერთი და იგივე ბუნების შინაარსი, სახელდობრ, დასახატი საგნის მხედველობითი სახე იგულისხმება, ცხადია, რომ ბავშვის ნახატების საგანს ეს უკანასკნელი არ უნდა შეადგენდეს. მაშ, ბავშვი იმას როდი ხატავს, რასაც დიდი, ე. ი. **საგანთა ვიზუალურ სახეს**, არამედ რაღაც სხვას.

7. მაგრამ რას? ამ საკითხისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს იმ თავისებურებათა გათვალისწინებას, რომელნიც ბავშვის ნახატს ახასიათებენ. როგორც ცნობილია, ბავშვის მიერ დახატულ სახლში მისი შინაარსიც მოჩანს. ხუთი წლის ბავშვს ფრინველის ჩანასახის განვითარებისა და გამოჩეკის შესახებ ესაუბრებოდნენ და შემდეგ ცხოველების შესახებაც ჩამოვარდა საუბარი. „საუბარი რომ გათავდა, რიჩარდმა აიღო ქალაღის ფურცელი და დაიწყო ლომებისა და ვეფხვების ხატვა, რომელთაც მუცელში კვერცხები ჩაუხატა და ამ კვერცხებში კიდევ პატარა ლომები და ვეფხვები“.⁽²⁴⁾ როდესაც ბავშვი მხედარს ხატავს, ეს უკანასკნე-

ლი ცხენზე ზის, მაგრამ მაინც ორივე ფეხები მოუჩანს. ყველა ამდაგვარ ფაქტს ჯერ კიდევ **რიჩი**-მ მიაქცია ყურადღება და იგი იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ ბავშვი იმას კი არ **ხატავს რასაც ხედავს, არამედ იმას, რაც იცის დასახატი ობიექტის შესახებ**. რიჩი-ს კლასიკური ფრაზა: „ბავშვმა იცის, რომ ადამიანს ორი ფეხი აქვს და ამიტომ ხატავს მას ორივე ფეხით, მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა შემთხვევით იგი ისე იდგეს, რომ არც ერთი მისი ფეხი არ მოჩანდეს“, ⁽²⁵⁾ ეს ფრაზა ბავშვის ხატვის მკვლევართა საერთო კუთვნილებად გადაიქცა.

მაგრამ როგორ უნდა გვესმოდეს იგი? უეჭველია, ბავშვმა ძალიან კარგად იცის, რომ ცხენზე მჯდომ კაცს ორივე ფეხი არ უჩანს და არც ის ჩანს გარედან, თუ რაა, მაგალითად, შიგნით სახლში მოთავსებული. მაშასადამე, მისი ნახატის თავისებურება სრულიად არ ამტკიცებს, თითქოს მან არ იცოდეს, თუ როგორი ოპტიკური სახე აქვს მის მიერ დასახატავად არჩეულ საგნებს. არა, ეს მან ძლიერ კარგად იცის, მაგრამ თუ იგი მაინც განსხვავებულ სახეს აძლევს მათ, ეს იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ მას თავისი ნახატის შინაარსად საგნის ოპტიკური სახე როდი აქვს დასახული, არამედ ის, რაც მან ამ საგნის შესახებ იცის: **იგი იმას როდი ხატავს, რასაც თვალი ხედავს, არამედ იმას, არამედ იმას, რასაც ფიქრობს**.

მაგრამ დიდმაც იცის ხომ, რომ ადამიანს ორი ფეხი აქვს! ხოლო ეს სრულიად არ ავალებს მას, რომ მხედარი ისე დახატოს, რომ ორივე ფეხი მთლიანად მოუჩანდეს: ცხენოსანი ადამიანის კარგი სურათი ოდნავაც არ ეწინააღმდეგება იმას, რაც ჩვენ ადამიანის შესახებ ვიცით. ასე რომ მარტო ის გარემოება, რომ ბავშვი თავისი ცოდნის შინაარსის გადმოცემას ცდილობს, არ კმარა ბავშვის ხატვის თავისებურების ასახსნელად. საქმე ისაა, რომ ბავშვის მიერ დახატული ცხენოსნის მთლიან სახეს როდი იძლევა, არამედ ცხენისა და ადამიანის **დამოუკიდებელი** სურათების მექანიკურ შეკოწიწებას. ასეა სხვა შემთხვევებშიც: ბავშვი, ჩვეულებრივ,

მთლიანის ცალკე ნაწილებს ხატავს, ჯერ ერთს, მერე მეორეს და შემდეგ ყველაფერს ამას მექანიკურად უერთებს ურთიერთს, ასე რომ მისი ნახატები იმ უეჭველი ფაქტის თვალსაჩინო ილუსტრაციას წარმოადგენენ, რომ მთლიანი არავითარ შემთხვევაში მისი ნაწილების უბრალო ჯამად არ ჩაითვლება, რომ იგი მეტია, ვიდრე ნაწილების ჯამი, რომ იგი ახალ თვისებას წარმოადგენს.

ჩვეულებრივ, ბავშვის ნახატების ამ თავისებურებას ბავშვის სინთეზის სისუსტეს მიაწერენ (პიაჟე). მაგრამ საიდან გამომდინარეობს ეს სისუსტე, საკითხავი ესაა და არა იმ ყველასთვის თვალსაჩინო ფაქტის დადასტურება, რომ ბავშვის ნახატებში რთული საგანი მთლიანი სახით ვერაა მოცემული.

უეჭველია, რომ იქ, სადაც ბავშვს რთული ობიექტი აქვს დასახატი, რომელიც რამოდენიმე მეტად თუ ნაკლებად დამოუკიდებელ ნაწილს შეიცავს, იგი ამ მთლიანის ერთი იმპულსით გამოსახვის განზრახვას მოკლებულია და ამიტომ ან მისი ტლანქი მთლიანი ფორმის გამოხატულებას იძლევა - მაშინ მისი ნაწილობრივი მომენტები გამოსახვის განზრახვის გარეშე რჩება - ანდა თითოეული ნაწილის ფორმის ცალკე გადმოცემას იწყებს და მაშინ მთლიანის აღდგენას ამ უკანასკნელთა მექანიკური გაერთიანების გზით ცდილობს. შედეგი ისაა, რომ **მთლიანის განაწევრებული ფორმის ნაცვლად ცალკე ნაწილების შეკოწიწებული ჯამი ჩნდება.**

რასაკვირველია, შეუძლებელია ითქვას, თითქოს ამ შემთხვევაში ბავშვის ნახატის შინაარსს ის შეადგენდეს, რაც მან საგნის შესახებ იცის და რომ ამ მიზეზით იყოს მისი ნახატი მთლიანობას მოკლებული. არა! სრულიად უეჭველია, რომ აქ ბავშვი საგნის ოპტიკური შინაარსის გრაფიკულ გამოსახვას ცდილობს, მაგრამ ამ შინაარსის განაწევრებული სახით გადმოცემას ვერ ახერხებს. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს აღქმის აქტში დახატული ობიექტი ყოველთვის მარტო ერთი ნაწილის ან ერთი მომენტის ასპექტში ეძ-

ლეოდეს მას. ამ შემთხვევაში იძულებული ვიქნებოდით გვედიარებინა, რომ ბავშვი იმიტომ ხატავს ცალკე ნაწილებს, როგორც დამოუკიდებელ ერთეულებს და არა როგორც მთლიანის ცალკე მომენტებს, რომ იგი სწორედ ასე აღიქვამს მთლიანს, რომ იგი ერთი აღქმის აქტში ვერ აერთებს რამდენიმე ნაწილობრივ მომენტს, რომ, ერთი სიტყვით, მისი აღქმა არაა განაწევრებული.

მაშინ რატომაა, რომ იგი მარტო ერთი რომელიმე ნაწილის ან მომენტის დახატვით არ კმაყოფილდება და რამოდენიმე ასეთი ნაწილის მექანიკურ შეერთებას ცდილობს? უეჭველია, რომ მისი აქტუალური აღქმა ამ პრიმიტულ საფეხურზე აღარ დგას, ამიტომ მან უკვე იცის, რომ ცალკე ნაწილები დამოუკიდებლად კი არა, მთლიანში არსებობენ. აი, ეს ცოდნაა, რომ მას აიძულებს, ცალკე ნაწილების ოპტიკური სახე ურთიერთს დაუკავშიროს და მათი მთლიანობის ფაქტი ამ გზით მაინც გამოსახოს.

მაშასადამე, **ბავშვის ნახატში ერთი და იმავე ობიექტის სხვადასხვა ასპექტით აღქმის რამოდენიმე აქტში მოცემული შინაარსის შეერთებასთან გვაქვს საქმე.** ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვის პრიმიტული აღქმისთვის სწორედ ეს დიფერენციაციას მოკლებულობაა დამახასიათებელი, რომ აღქმის პრიმიტულ საფეხურზე მთლიანი ობიექტი ერთი რომელიმე ასპექტით გვეძლევა, რომ საგანი არა რამოდენიმე, არამედ მხოლოდ ერთი ნიშნის მატარებლად აღიქმება. თავისთავად იგულისხმება, წინამდებარე პერიოდში, ე.ი. 4-7 წლამდე, აღქმის ეს პრიმიტული საფეხური უკვე გადალახულია და ბავშვი შედარებით განაწევრებული მთლიანის აღქმას ახერხებს. ამიტომ უეჭველია, რომ იგი ისე როდი აღიქვამს ობიექტს, როგორც ხატავს მას. მაგალითად, თუ, დ. კაცის მიერ მოყვანილ შემთხვევაში, ბავშვი სამწახნაგოვან პირამიდას სიბრტყეზე დახატული ოთხი თუ სამი ერთმანეთთან დაკავშირებული სამკუთხედის სახით გადმოგვცემს, ეს გარემოება სრულიად არ ამტკიცებს, რომ იგი სწორედ ასე აღიქვამდეს პირამიდას.⁽²⁶⁾ უნდა ვი-

ფიქროთ, რომ ოდესღაც, თავისი განვითარების წინა საფეხურზე, იგი მართლა სამკუთხედის, მაგრამ არა რამდენიმეს, არამედ ერთი სამკუთხედის სახით აღიქვამდა პირამიდას. მაგრამ ახლა დახატვის დროსაც კი არ კმაყოფილდება ერთი სამკუთხედით: უეჭველია, რომ მისი აღქმა ახლა უფრო განაწევრებული სახისაა.

ამრიგად, იძულებული ვართ ვადიაროთ, რომ იქ, სადაც ბავშვი ობიექტის ოპტიკური სახის გამოხატვას ცდილობს, მისი ნახატი ისე კი არ გამოსახავს მას, როგორც ახლა აღიქვამს, არამედ ისე, როგორც თავისი განვითარების წინა საფეხურზე აღიქვამდა. ბავშვის ნახატი, მაშასადამე, რამდენადაც იგი ოპტიკურ შინაარსს გადმოგვცემს, პრიმიტიული აღქმის მასალის აღდგენასა და განსახიერებას წარმოადგენს: ბავშვის ხატვაში მისი აღქმის პრიმიტიული ფორმების აქტუალიზაცია ხდება.

8. ბავშვის ხატვის ასეთი ინტერპრეტაცია, ნათელს ჰფენს სხვა ცნობილ მის თავისებურებებსაც. აქ მხოლოდ ზოგიერთ მათგანზე შევჩერდებით. ყველა აღნიშნავს, რომ ბავშვის ხატვის ერთ-ერთ თავისებურებას სწორი ორიენტაციის უქონლობა შეადგენს. ჰ. ენგის მიხედვით, ეს გარემოება სხვადასხვა სახით იჩენს თავს: ა) ბავშვი ერთი მთლიანის წარმოდგენის ნაწილებს სრულიად შეუსაბამოდ უკავშირებს ურთიერთს: თავის პირველ ნახატებში ერთი წრის სახით ადამიანის თავსაც მოგვცემს და მის ტანსაც; შიგნით რამოდენიმე წერტილს ათავსებს თვალების ნიშნად და გარეთ სულ ერთია, რა ადგილას - ორიოდ ხაზს მიუხატავს ფეხების ნიშნად და იქვე ასეთსავე ხაზებს - თმის გამოსახავად („არა სწორი სინთეზი“). ანდა, მაგალითად, 5 წლის მადლენა ცალ-ცალკე და გაბნეულად“ ხატავს ქალადზე სახურავს, ოთხ ფანჯარასა და კარს. მას ჰგონია, რომ სახლი დახატა („თანამდებარება“). ბ) საგნებს, რომლებიც ერთი მთლიანის, მაგალითად, ლანდშაფტის წევრებს წარმოადგენენ, ბავშვი ურთიერთდამოკიდებულების გარეშე ხატავს ანდა სრულიად შეუსაბამოდ უკავშირებს ურთიერთს.

შესაძლოა, ყველაფერი ეს იმით აიხსნება, რომ ბავშვები „იმას კი არ ხატავენ, რასაც ხედავენ, არამედ იმას, რაც იციან“.⁽²⁷⁾ გ) ხშირია შემთხვევები, რომ ბავშვი ყველაფერს უკუღმა ხატავს ანდა სურათის ზოგ ნაწილს ერთი მიმართულებით და ზოგს მეორეთი („ინდიფერენტული ორიენტაცია, ც. რუმას მიხედვით“⁽²⁸⁾), თითქოს დახატულ საგნებს არც ერთმანეთთან ჰქონდეთ კავშირი და არც სხვა რამესთან, რაც ირგვლივ არსებობს.

უჭველია, ბავშვის ნახატების ეს თავისებურება ძნელი ასახსნელი იქნებოდა იმ დებულებით, რომ იგი „იმას კი არ ხატავს რასაც ხედავს, არამედ იმას, რაც იცის“. საქმე ისაა, რომ მან კარგად იცის, რომ დახატული საგნები სწორედ ერთი მთლიანის ნაწილს წარმოადგენენ, თორემ, ეს რომ არ ყოფილიყო, მაშინ როგორღა ავხსნიდით, რომ ცალკე დახატულს სახურავს, კედლებსა და კარს ერთად ს ა ხ ლ ს უწოდებს! ცოდნა იმას კი არ ხსნის, რომ ბავშვი მთლიანის ნაწილებს ცალკე ხატავს ან სრულიად შეუსაბამოდ უკავშირებს, არამედ სწორედ საწინააღმდეგოს, ე. ი. იმას, რომ იგი დამოუკიდებლად დახატულ ნაწილებს ერთმანეთს უკავშირებს და ერთი მთლიანი ობიექტის სახელწოდებას აძლევს.

სამაგიეროდ, ბავშვის ხატვაში მოცემული ორიენტაციის უქონლობის ყველა შემთხვევა იმწამსვე გასაგები გახდება, როგორც კი ვიგულისხმებთ, რომ მას პრიმიტული აღქმის აქტუალიზაცია უდევს საფუძვლად და ამ მიზეზით თითოეული ნაწილის ხატვის დროს დანარჩენი ნაწილები სრულიად მხედველობის გარეშე რჩება. თითოეული ცალკე ნაწილის გადმოცემისას იგი მთლიანის ერთ-ერთ ნაწილად კი არ იგულისხმება, არამედ სრულიად დამოუკიდებელ ერთეულად, რომელსაც არცერთ სხვა ერთეულთან საერთო არაფერი აქვს. ამიტომ იგი არც დაკავშირებულია სხვა რომელსამე ნაწილთან და არც ვალდებულია მის მიმართ რაიმე სივრცულ დამოკიდებულებაში იმყოფებოდეს; ერთი ნაწილი რომ წაღმია დახატული ან ერთ ადგილასაა მოთავსებული

ლი, მეორის თავისებურებას სრულიად არ ეხება, თუ რა მიმართულებით ან რა ადგილას იქნება იგი დახატული: ერთი და იგივე წრე ხატვის ერთ აქტში შეიძლება ადამიანის თავად გამოდგეს და მეორე აქტში, როდესაც მხატვრის თავთან უკვე აღარ აქვს საქმე - ტანად; ანდა, რატომ არ შეიძლება, ფეხები ერთგვარი ხაზების საშუალებით გამოისახოს, ხოლო ხატვის მეორე აქტში, როდესაც ფეხებთან ანგარიში გასწორებულია და მხატვარს ისინი დავიწყებული აქვს, ასეთივე ხაზების საშუალებით თმა იქნეს გამოსახული! რადგანაც აქტუალური დიფერენცირებული აღქმის ნიადაგზე ბავშვმა მაინც იცის, რომ მთლიანს რამოდენიმე ნაწილი აქვს, იგი ხელახლა უბრუნდება ამ დამოუკიდებელ ნაწილებს და ყველას ერთად მთლიანის სახელწოდებით აღნიშნავს.

იგივე გარემოება გასაგებს ხდის ბავშვის ნახატების მეორე თავისებურებასაც. მართლაცდა, თუ ბავშვი ყველაფერს მარტო ერთი რომელიმე ასპექტით გამოსახავს, ისე რომ თითოეულ ცალკე ნაწილს ან მომენტს დანარჩენების დამოუკიდებლად ხატავს, მაშინ გასაგებია, რომ ეს ნაწილები და მომენტები მის ნახატში ურთიერთზე ზეგავლენის გარეშე უნდა იყოს გადმოცემული. პროპორცია მიმართებითი ცნებაა და მისი არსებობის შესახებ მხოლოდ იმ შემთხვევაშია შესაძლო ლაპარაკი, როდესაც ერთი საგნის ან ერთ-ერთი მისი ნაწილის ხატვისას სხვებიც გვაქვს მხედველობაში: პროპორცია მხოლოდ რამოდენიმე საგანს, ან ერთი საგნის რამოდენიმე ნაწილს შორის შეიძლება იყოს დაცული. ამიტომაც, რომ, როდესაც საქმე ერთ ობიექტთან გვაქვს, ისე რომ სხვა ეს ობიექტები სრულიად ყურადღების გარეშე არიან მოქცეულნი, მაშინ ეს ობიექტი ყოველგვარი სიდიდის შეიძლება დაიხატოს და ამით არავითარი პროპორცია არ იქნება დარღვეული.

საოცარია, რომ ეს მარტივი გარემოება მკვლევართა მიერ ხშირად უყურადღებოდაა დატოვებული, მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვის ნახატების ერთ-ერთ თავისებურებად

თითქმის ყველა სწორი პროპორციის დაუცველობას აღნიშნავს: „ბავშვის ნახატებში ყურადღებას იქცევს არა მარტო საგნის ან სხეულის სხვადასხვა ნაწილებს შორის არსებული პროპორციის დაუცველობა, არამედ საგანთა და ადამიანთა ურთიერთშორისაც“-ო, ამბობს ენგი. „სწორი მიმართებების გადმოცემის სისუსტე განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ⁽²⁹⁾ ლანდშაფტების, სიტუაციებისა და სხვა ასეთების კომპოზიციებში იჩენს თავს. ადამიანები ხშირად ორსართულიანი სახლის ან სარკმლის სიმაღლისანი არიან, ცხენი წელამდე უწევს ადამიანს და სხვ.“ გარდა ამისა, უკვე დიდი ხანია, შენიშნულია, რომ ბავშვი ადამიანს არაჩვეულებრივ დიდთავიანს ხატავს, სხეულს ზოგჯერ ძალიან მცირე მოცულობისას და ზოგჯერ უზომო სიმაღლისას. იგივე უნდა ითქვას სხვა ნაწილების შესახებაც. ერთი სიტყვით, ადამიანის სხეულის ნაწილთა შორის არსებული პროპორცია სრულიად არავითარ გავლენას არ ახდენს ბავშვის სქემატურ ნახატებზე.

კ. ბიულერის აზრით, ხშირად ამის ახსნა იმ შთაბეჭდილების ინტენსიობით შეიძლება, რომელსაც დასახატი ობიექტის ასეთების ნაწილი ახდენს ბავშვზე.⁽³⁰⁾ უფრო ახლო არიან ჭეშმარიტებასთან, როდესაც ამბობენ, რომ „უმნიშვნელოვანესი საფუძველი ბავშვის ხატვის ამ თავისებურებისა მისი სინთეზის ნიჭის სისუსტეში უნდა ვეძიოთ“-ო. ფიქრობენ, ბავშვი რომ ნაწილებს ხატავს, მთლიანი სრულიად მხედველობის გარეშე აქვს დატოვებული და ამის გამოა, რომ ნაწილთა სწორი პროპორციები სრულიად უყურადღებოდ რჩებაო.⁽³¹⁾ ეს შეხედულება სავსებით მისაღები იქნებოდა, რომ ბავშვი მართლა ნაწილებს ხატავდეს მთლიანისაგან სრულიად დამოუკიდებლად. მაშინ გაუგებარი იქნებოდა, თუ რა უდევს მის ნახატს საფუძვლად. ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვის ხატვის განვითარება სულ საწინააღმდეგო გზით მიდის წინ: ის ნაწილებით კი არ იწყებს და მთლიანზე შემდეგ გადადის, არამედ პირიქით: დიფუზიური ტლანქი მთლიანად ამ უკანასკნელის წევრთა გათვალის-

წინების გზაზე გადადის. ზემოთ აღნიშნული აზრი რომ მართებული ყოფილიყო, სწორი პროპორციის დარღვევის შემთხვევებს პირველ ხანებში უფრო იშვიათად უნდა ჰქონოდა ადგილი, ვიდრე შემდეგ. ნამდვილად კი სრულიად საწინააღმდეგოს ვხედავთ. ამიტომ უფრო სწორი იქნება, თუ ვიტყვით, რომ ბავშვის ხატვაში მისი პრიმიტული აღქმის აქტუალიზაცია ხდება, პრიმიტული აღქმის, რომელიც მთლიანს მხოლოდ ერთი რომელიმე ასპექტით გვიჩვენებს და ყოველ ცალკე შემთხვევაში მარტო ერთი რომელიმე მომენტის ან ნაწილის მატარებლად წარმოგვიდგენს. ამიტომ ბავშვი არაჩვეულებრივ დიდი თავით რომ ხატავს ადამიანს, ეს იმიტომ, რომ მისი პრიმიტული აღქმისათვის ადამიანი ამ ასპექტითაა მოცემული. საკმარისია ნაცადი იყოს მეორეჯერ ამავე ადამიანის სხვა ასპექტით აღქმა, რომ ახლა მის ნახატებში თავს უმნიშვნელო ადგილი დაეთმოს.

9. ჩვენთვის განსაკუთრებულ ინტერესს წარმოადგენს, თუ როგორ ვითარდება სკოლის წინარე ასაკის ფარგლებში ხატვის უნარი: განვლის იგი რაიმე გარკვეულ საფეხურებს ამ ასაკში თუ არა? და თუ განვლის, სახელდობრ, რა საფეხურებს?

ამ საკითხზე საკმაოდ გარკვეულ პასუხს გვაძლევს თბილისის სკოლის წინარე ასაკის ბავშვთა შორის ჩემი ხელმძღვანელობით ჩატარებული ცდები.

აღმოჩნდა, რომ სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის ხატვა შემდეგ თავისებურებებს შეიცავს:

1) როდესაც ბავშვს გადასახატად აძლევენ, მაგალითად, პრიზმას, იგი უმთავრესად თვალთ კი არ აკვირდება მას, არამედ ხელით ეხება და თავის ნახატში პრიზმის ოპტიკური სახის ნაცვლად იმ შთაბეჭდილებას გადმოგვცემს, რომელიც მან შეხებით მიიღო: ხატავს წრეს და შუაში წერტილს ათავსებს, რაც პრიზმის მწვერვალს უნდა წარმოადგენდეს, ალბათ იმიტომ, რომ სიმრგვალემ და წვეტიანობამ მოახდინა მასზე შთაბეჭდილება. საერთოდ, ბავშვი საგნის ობიექტურ ნიშნებს როდი იძლევა თავის ნახატებში, არა-

მედ იმ ტაქტილურ-მოტორულსა და ემოციონალურ შთაბეჭდილებას, რომელსაც გადასახატად საგნიდან ღებულობს. ბავშვის ხატვის ეს თავისებურება საზოგადოდ ადრეც იყო აღნიშნული ჩვენი ბავშვის ნახატებში იგი $3\frac{1}{2}$ – $4\frac{1}{2}$ წლის ასაკამდე – 23,3%-ის სიხშირით გვხვდება, $4\frac{1}{2}$ - $5\frac{1}{2}$ - მდე 72%, $5\frac{1}{2}$ - $6\frac{1}{2}$ -მდე - 66,6%-ისა და $6\frac{1}{2}$ - $7\frac{1}{2}$ -მდე – 10%-ის სიხშირით. მაშასადამე, იგი დამახასიათებელია ჩვენი ბავშვებისათვის 5-დან – 6 წლამდე.

2) მეორე თავისებურება ისაა, რომ ბავშვი მიცემულ ფიგურას ერთი ფორმის საშუალებით გადმოგვცემს, სახელდობრ, იმ ფორმისა, რომელსაც მთლიანი საგანი აღძრავს მასში, რომლითაც საგანი, როგორც მთელი, ახდენს მასზე შთაბეჭდილებას. მაგალითად, კუბი კვადრატის სახით არის მის ნახატებში წარმოდგენილი, ცილინდრი - ოვალის სახით. მაშასადამე, მთლიანის განაწევრების უნარი მას ჯერ კიდევ არ შესწევს. ბავშვის ხატვის ამ თავისებურებაზე ჩვენ ზემოთაც გვქონდა ლაპარაკი. მისი ასაკობრივი განაწილება პირველ თავისებურებას სდევს თან კვალდაკვალ.

3) მესამე თავისებურება იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვი ახლა მთელის განაწევრებას კი იწყებს, მაგრამ ნაწილებს ჯერ კიდევ ცალკე, ურთიერთის გვერდით ხატავს. ამ თავისებურების აღწერა და ახსნა ზემოთ გვაქვს მოცემული. ყველაზე უფრო ხშირად ეს თავისებურება $4\frac{1}{2}$ - $5\frac{1}{2}$ წ. ასაკამდე გვხვდება (20%), სხვა ასაკებში ძლიერ იშვიათად ანდა სულ არა.

4) მეოთხე თავისებურება იმაში მდგომარეობს, რომ **(რიჩის ფორმულა რომ ვიხმაროთ)** ბავშვი იმას კი არ ხატავს, რასაც ხედავს, არამედ „რაც მან იცის“. ძლიერ საინტერესოა, რომ ჩვენი ბავშვების ნახატებში ეს თავისებურება მხოლოდ $4\frac{1}{2}$ წლიდან იჩენს თავს (28%), $5\frac{1}{2}$ $6\frac{1}{2}$ მდე – 33% აღწევს და შემდეგ უკვე $6\frac{1}{2}$ - $7\frac{1}{2}$ -მდე ხატვის გაბატონებულ თვისებად იქცევა (75%).

ამისდა მიხედვით ჩვენი ბავშვი $3\frac{1}{2}$ წლამდე ჯღაბნის საფეხურზე იმყოფება (73%); $4\frac{1}{2}$ $6\frac{1}{2}$ - მდე იგი უკვე ობიექტის

თვისებებს გადმოგვცემს, მაგრამ იმ სახით, რა სახითაც მათ მისი ტაქტილურ-ემოციური შთაბეჭდილება ასახავს, და ისიც ხშირად არა განაწევრებულად, არამედ მთლიანად. ბოლოს, $6\frac{1}{2}$ - $7\frac{1}{2}$ წლამდე ბავშვის ნახატში უკვე განაწევრებული მთლიანები გვეძლევა, მაგრამ ისე კი არა, როგორც ის ჩვენ მიერ აღიქმება ოპტიკურად, არამედ ისე, როგორც ეს ბავშვის გონებას ეჩვენება.

4) პლასტიკური შემოქმედების განვითარება

1. როგორც წინა თავში დავრწმუნდით, 2-3 წლის ბავშვი, მიუხედავად იმისა, რომ საკმაოდ დიდი ხალისით თამაშობს თიხით ან პლასტილინით, ჯერ კიდევ უძლურია, რაიმე გარკვეული შინაარსის ან მნიშვნელობის მქონე სახეები გამოძერწოს: სახვის იდეა ბავშვების დიდი უმრავლესობისათვის ჯერ კიდევ სრულიად მიუწვდომელია. იგი ფიგურალური მომენტიტ კმაყოფილება და ამიტომ ისეთ ფორმებს ძერწავს, რომელიც ოპტიკური შინაარსის მეტს სხვას არაფერს წარმოადგენს.

საგნის **სახვის ინტერესი** აქაც მხოლოდ წინამდებარე პერიოდში უჩნდება ბავშვს. მართალია, ხშირია შემთხვევები, რომ ორი-სამი წლის ბავშვი თავის ნაძერწს რაიმე სახელწოდებით აღნიშნავს (ორწლიანების 20% და სამწლიანების 80%); მაგრამ ეს სრულიად არ გამოდგება იმის საბუთად, თითქოს სახვის იდეა პლასტიკურ მასალაზე ასე ადრე უმწიფდებოდეს ბავშვს. საქმე ისაა, რომ ყველა ასეთ შემთხვევაში ბავშვი რაიმე ტკბილეულს, უფრო ხშირად, ნამცხვარს ასახელებს. ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ აქ სახვის იდეასთან კი არა, ილუზიის თამაშის შემთხვევასთან უნდა გვქონდეს საქმე: „ბავშვები პლასტილინს ცომივით ეპყრობიან, რომელიც ალბათ დედას არა ერთხელ გადაუცია სამზარეულოში მათთვის სათამაშოდ. ისინი ჰბაძავენ პროცესს, რომელიც უნახავთ, თამაშობენ ილუზიის თამაშს, რომელშიც პლასტილინი არსებით ფაქტორს წარმო-

ადგენს და არ ქმნიან მისგან რამეს, ამ სიტყვის ნამდვილი მნიშვნელობით“ (ჰეცერი). ამიტომ, შეიძლება ითქვას, ეს შემთხვევები მხედველობაში არაა მისაღები. ისინი რომ გამოვყოთ, მაშინ შემდეგ რიცხვებს მივიღებთ (ცხრ. 46).⁽³²⁾

როგორც ვხედავთ, 4-5 წელი აქაც გარდატეხის ხანად უნდა ჩაითვალოს. ბავშვების 90% უკვე გარკვევით ახალ საფეხურზე დგას: მათთვის ძერწვა უბრალო ფორმათა მზადებას კი აღარ წარმოადგენს, არამედ გარკვეული მნიშვნელობის მქონე საგნების გამოსახვას. აღსანიშნავია ოლონდ, რომ ბავშვების მთელი 100% ექვსი წლისათვისაც კი ვერ აღწევს ამ საფეხურს (90%).

ცხრილი 46

ხნოვანება	დასახ. შემთხვევები %-ში
2-3	6
3-4	30
4-5	90
5-6	90

ვნახოთ ახლა უფრო დაწვრილებით, თუ როგორ ვითარდება პლასტიკური შემოქმედება ჩვენ პერიოდში.

2. შერგემან-კენიცერის მიხედვით, რომელიც მეხუთე, მეექვსე და მეშვიდე წლის ბავშვების ძერწვის დაკვირვებას ეხება, ბავშვის პლასტიკური სახვის ინტერესი შემდეგნაირადაა სხვადასხვა საგნებზე განაწილებული (ცხრ. 47).⁽³³⁾

თუ მეცხრე რუბრიკასაც („სხვადასხვა“) მხედველობაში მივიღებთ (ამ რუბრიკაში ნაძერწების მთელი რიგი შედის, რომელიც წინა რუბრიკას არ უდგება), მაშინ ბავშვის მიერ გამონაძერწი ობიექტების გვარის რაოდენობა საგრძნობლად გაიზრდება. როგორც ჩანს, პლასტილინით ბავშვი საგანთა საკმაოდ დიდ რიცხვს გამოსახავს. ეს ალბათ მასა-

ლის ბუნებით აიხსნება: პლასტიკური მასალა ყოველგვარი საგნის გაფორმების შესაძლებლობას იძლევა. ამრიგად, ისე როგორც სხვა შემთხვევებშიც, მასალა აქაც მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს.

ცხრილი 47

	საგნები	ვაჟი	ქალი
1	ადამიანი	13	35
2	სატრანსპორტო საშუალება	24	11
3	შენობა	20	2
4	იარაღი	8	1
5	სახლის მოწყობილობა	10	19
6	ჭურჭელი	4	4
7	ცხოველი	7	3
8	მცენარე	4	5
9	სხვადასხვა	10	20

საინტერესოა, რომ ერთგვარი სქესობრივი დიფერენციაცია უკვე ჩვენს პერიოდში იჩენს თავს. მაშინ, როდესაც ვაჟის გულისყური უმთავრესად სატრანსპორტო საშუალებათა და შენობების პლასტიკური გაფორმებისკენ არის მიმართული, ქალს განსაკუთრებით ადამიანი და სახლის მოწყობილობა აინტერესებს.

უნდა ვიფიქროთ, რომ პლასტიკური სახვის ობიექტის შერჩევას, ისე როგორც სახვის სხვა ფორმებისასაც, ბავშვის გარემო განსაზღვრავს: ბავშვი იმას ხატავს ან ძერწავს, რასაც თავის ირგვლივ ხედავს, მაგრამ აქედან ყველაფერს კი არა, არამედ განსაკუთრებით იმას, რაც მისთვის ემოციურად არის აღბეჭდილი და მისი აქტუალური ინტერესების ფარგლებში შედის. განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა სწორედ ემოციურ ფაქტორს რომ აქვს, ეს იქიდან

ჩანს, რომ ბავშვი ზოგჯერ ისეთი რამის გამოსახვას ცდილობს, რაც მის სახვით შესაძლებლობას სრულიად არ შეეფერება. მიუხედავად იმისა, რომ ასეთ შემთხვევებში დამაკმაყოფილებელ შედეგს ვერ აღწევს, იგი მაინც არ ანებებს თავს დაწყებულ საქმეს: ემოციური შინაარსი მის დეტერმინაციის ტენდენციას აძლიერებს და დაწყებული ოპერაციების ბოლომდე მიყვანის შესაძლებლობას აძლევს.

როგორ ახერხებს ბავშვი ზემოაღნიშნული საგნების პლასტიკურ გამოსახვას? ჩვენ არ შევჩერდებით ცალკე საგნების განხილვაზე, როგორც ხატვის შესწავლის დროს მოვიქცით; მაგრამ, მეორე მხრივ, არც ის იქნებოდა სწორი, რომ სანიმუშოდ ძერწვის ერთი რომელიმე კერძო სახე აგველო, რადგანაც, როგორც სხვებიც აღნიშნავენ, „განვითარება სხვადასხვა საგნის შემთხვევებში უცვლელი სახით არ მიმდინარეობს“. ამიტომ უფრო სწორი იქნება თუ ბავშვის პლასტიკური სახვის განვითარების ზოგადი დახასიათებით დავკმაყოფილდებით.

3. ოტტო კრაუტერი, რომელსაც სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის პლასტიკური სახვის განვითარება სპეციალურად ჰქონდა შესწავლილი, მასში სამ ურთიერთისაგან განსხვავებულ საფეხურს ადასტურებს. როგორც დავინახავთ, ეს არსებითად იგივე საფეხურებია, რომელიც ხატვის განვითარების პროცესში იქნა შენიშნული.

პირველ საფეხურს კრაუტერი „ტლანქი მთლიანი ფორმის სახვის“ საფეხურს უწოდებს, დასაწყისში ბავშვი საგნის ცალკეული ფორმების გამოსახვას როდი ცდილობს: იგი, ჯერ მხოლოდ ზოგად ნიშნებს მიმართავს, რომელიც საგანს, როგორც მთლიანს, ახასიათებს. ეს მისი **ფიგურალური ძირითადი სტრუქტურაა**. მაგალითად, სიგრძე ადამიანის ან ხის გამოსახვის შემთხვევაში, სიბრტყე მაგიდის შემთხვევაში. ამასთან მჭიდროდ არის დაკავშირებული **მიმართულება** სივრცეში (ვერტიკალური ადამიანის შემთხვევაში, ჰორიზონტალური – ცხოველისაში).

განაწევრება ორ ელემენტს არ სცილდება: მაგალითად, ადამიანი ან ცხოველი თავისა და ტვინისაგან შედგება. ზოგჯერ მიმართულებაც სწორად არის დაცული: ცხოველს, მაგალითად, თავი ვერტიკალური მიმართულებით აქვს და ტანი ჰორიზონტალურით. პროპორციები ამ ორ ნაწილს შორის ჯერ კიდევ არ არის სწორი: მაგალითად, თავი და ტანი ერთნაირი ზომისაა.

წინამდებარე პერიოდისთვის მეორე საფეხური უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად - **ნიშნის საფეხური**, როგორც მას კრაუტერი უწოდებს. ბავშვი ახლა უფრო თავისუფლად ხმარობს ფორმებს, იმიტომ, რომ ფსიქიკური ენერგია, რომელიც წინათ ფორმების სახვის სიძნელეთა გადალახვისაკენ იყო მიმართული, თავისუფლდება და განზრახული საგნის უფრო სწორი პლასტიკური გამოსახვის მიზნით წარიმართება. ნაძერწში მეტი ელემენტი, მეტი ატრიბუტი შედის. განვითარებას აქ, მაშასადამე, უფრო რაოდენობითი ხასიათი აქვს, ვიდრე თვისობრივი, რამდენადაც თვითონ ფორმა ამ ელემენტებისა დაუმუშავებელი რჩება.

ამ პერიოდის მიღწევას შემდეგი წარმოადგენს: ნაძერწი, ზოგადი სტრუქტურის გვერდით, ცალკე ნიშნებსაც შეიცავს, მაგ., ადამიანს მარტო თავი და ტანი კი არა აქვს, არამედ სახეც, სახლს ბუხარი, კარი, ფანჯრები. განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ მიმართულება ვერტიკალური და ჰორიზონტალური, რომელიც ზოგჯერ წინა საფეხურზეც გვხვდება, ახლა გაცილებით უფრო შეგნებულად და სწორად იხმარება. ბავშვი განსაკუთრებით ხშირად ისეთ ფორმებს ირჩევს, რომელთაც სწორკუთხოვანი ძირითადი სტრუქტურა ახასიათებს: დროშა, ჩაქუჩი, ქოლგა, მაგრამ თავს იჩენს აგრეთვე სხივისებრი განლაგების პრინციპიც, მაგ., ხის ტოტების გამოძერწვის შემთხვევაში.

მესამე საფეხური **განაწევრებული, მთლიანი ფორმის** საფეხურს წარმოადგენს. პირველი, რაც ამ საფეხურს ახასიათებს, ეს გამოსაძერწი საგნის უმნიშვნელოვანეს ნიშან-

თა გადმოცემის ტენდენციაა: ადამიანის ნაძერწში, მაგ., ახლა ნათლად მოჩანს ცალკე თავის, სხეულისა და კიდურების გამოსახვის განზრახვა. ასეა ცხოველების გამოძერწვის შემთხვევებშიც. ამის გამო პლასტიკური ფორმა უფრო განაწევრებული გამოდის და მისი ცნობა შეუდარებლად უფრო ადვილი ხდება, ვიდრე წინა საფეხურებზე. ყველაფერიდან ჩანს, რომ ბავშვი **მსგავსების**, შედარებით უფრო გამოკვეთილი, პრინციპით ხელმძღვანელობს, ვიდრე წინათ და რომ ამ პრინციპს უფრო ინტელექტუალური ხასიათი აქვს, ვიდრე პრეინტელექტუალური, დიფუზური, ემოციური.

ამასთანავეა დაკავშირებული ამ საფეხურის მეორე თავისებურებაც, რომელსაც კრაუტერი განსაკუთრებით დამახასიათებლად თვლის, სახელდობრ, ცალკე **ფორმების დამუშავება**, მას შემდეგ, რაც ბავშვმა საგანთა უმთავრესი ნიშნები დაადასტურა და სწორად მოათავსა სივრცეში, იგი არა მარტო საგანთა „რა“-თია განსაზღვრული, არამედ ამიერიდან მას თანდათან სულ უფრო და უფრო მეტად შეუძლია მათი „როგორ“-ობის შესახებაც იზრუნოს. თუ წინა პერიოდის მონაპოვარს ნიშანთა მეტი რაოდენობის გამოყენების უნარი შეადგენდა, ახლა ყურადღება მათ თვისობრივ მხარეს ექცევა; თუ მაშინ ბავშვი საგნის ნაწილთა ზოგადი ხასიათის გადმოცემითაც კმაყოფილდებოდა, ახლა თვითონ ამ ნაწილებსაც ამუშავებს, მათში დიფერენციაცია შეაქვს და მათი ურთიერთდამოკიდებულების გადმოცემასაც კი ცდილობს. ამ საფეხურზე გამონაძერწი ადამიანის სხეულის პროპორციები ბუნებრივს უახლოვდებიან: ფეხი და ხელი თავის ადგილას თავსდება; სხეულის ნაწილებს ყველას სათითაოდ სიდიდე და სიმსხო ეძლევა; სივრცეში მიმართულების გადმოცემის უნარი ისე შორს მიდის, რომ დამჯდარი ადამიანის პლასტიკური გაფორმებაც კი ხერხდება.⁽³⁴⁾

ერთი სიტყვით, მსგავსების პრინციპით ხელმძღვანელობა ყველაფერში ნათლად ჩანს. და ამიტომ ბავშვის

პლასტიკური ფორმები თანდათანობით ჩვენთვისაც ორიგინალის მსგავსად გამოიყურებიან. უეჭველია, რომ ამით ბავშვის სახვითი შემოქმედება თავისი განვითარების უმაღლეს დონეს აღწევს და შემდეგი საფეხურები არსებითად ახალს აღარაფერს გვაძლევს.

4. ბუნებრივად იბადება კითხვა: განვლის თუ არა ბავშვი აქაც სქემის პერიოდს? როგორც ვიცით, ხატვის განვითარების პროცესში სქემას განსაკუთრებით დიდი ადგილი უკავია; შეიძლება ითქვას, რომ, ჩვეულებრივ, საშუალო ბავშვი ამ პერიოდის საზღვრებს იშვიათად სცილდება. მაშინ როდესაც პლასტიკური სახვის განვითარების პროცესში მესამე საფეხურს უკვე ექვსი-შვიდი წლის ბავშვიც აღწევს, სქემატურ სახვას შემდეგი ნიშნები ახასიათებს: 1. გამარტივება საგნის ფორმისა და ამიტომ მისი გამოსახვა არა სრული სხეულებრივი ფორმით, არამედ მხოლოდ ზოგადი განყენებული ნიშნებით, რომელიც, ჩვეულებრივ, სიმბოლოს შთაბეჭდილებას ტოვებს. 2. ხშირი განმეორება ერთისა და იმავე გაქვავებული უცვლელი ფორმისა, რომელიც საგნის ბუნებრივი ფორმების გამოსახვის შესაძლებლობას არ იძლევა (კროუტიჩ).⁽³⁵⁾ 3. განაწევრება ცოდნის მიხედვით და არა ორგანული და ოპტიკური შთაბეჭდილების მიხედვით.⁽³⁶⁾

უეჭველია, პლასტიკური მასალა გაცილებით ნაკლებ ხელსაყრელ პირობებს შეიცავს სქემის ამ ნიშნების განსავითარებლად, ვიდრე ხატვა და მისი საშუალებით სხეულებრივი ფორმების შექმნა შეუდარებლად უფრო ადვილია, ვიდრე ხატვის დროს, რომელსაც ბუნებრივად მუდამ ორგანზომილებიან სიბრტყესთან აქვს საქმე: უეჭველია, სიბრტყეზე სამგანზომილებიანი ფორმის გამოსახვა ტექნიკურად რთულ ამოცანას წარმოადგენს, მაშინ როდესაც პლასტიკური მასალა თავისთავად სამგანზომილებიან ფორმებს იძლევა... გარდა ამისა, დახატული ძნელი გასასწორებელია, იგი მანამდე რჩება თვალწინ, სანამ არ ამოშლილი მას და ხელახლა თავიდან არ დახატავ. სულ სხვაა

508

პლასტიკურობა, ან თიხა: ერთხელ გამოყვანილი ფორმა ადვილად იცვლება და ამისთვის სრულიად არაა საჭირო, საქმე თავიდან დაიწყო. ამ მიზეზის გამო, ფორმების, ასე ვთქვათ, გაქვავებისა და მარად ამ გაქვავებული ფორმით სარგებლობისათვის იგი გაცილებით ნაკლებ შესაძლებლობას იძლევა, ვიდრე ხატვის პირობები. იმას ისიც უწყობს ხელს, როგორც კრაუტერი აღნიშნავს, რომ ძერწვაში გამოსასახავ ობიექტთა რიცხვი ისე დიდია და მათი ცვლა ისე ხშირია, რომ აქ სახვის ფორმის კონვენციონალიზაცია ნაკლებად მოსალოდნელი, ვიდრე ხატვაში. გარდა ამისა, პლასტიკური სახვის პროცესში იმდენად რთული და მრავალსახოვანი მოძრაობები ღებულობენ მონაწილეობას, რომ მათი მექანიზაცია და უცვლელი სახით ჩამოყალიბება ძნელი მოსალოდნელია.⁽³⁷⁾

მიუხედავად ამისა, როგორც ბერგმან-კანიცერი და კრაუტერიც ამოწმებენ, სქემატური სახვის ნიშნები ბავშვის პლასტიკის განვითარებაშიც გვხვდება. განსაკუთრებით უნდა ითქვას ეს პირველი საფეხურის შესახებ, როდესაც ბავშვი ნამდვილი ზოგადი, განყენებული ნიშნებით სარგებლობს, რომლითაც იგი გამოსასახავი საგნის მთლიანობას გადმოგვცემს. მაგალითად, ადამიანს ვერტიკალური ფორმით, ცხოველს ჰორიზონტალურით. სქემის მეორე ნიშანი: კონვენციური, გაქვავებული ფორმებით სარგებლობა, იმაში იჩენს თავს, რომ პლასტიკური სახვის დროს ბავშვი ხანგრძლივად ელემენტარულ სტერეომეტრიულ ფორმებს (ცილინდრს, ბირთვს, კონუსსა და სხვ.) იყენებს, მიუხედავად იმისა, რომ გამოსასახავად არჩეული საგანი ცუდად უდგება მათ. ბავშვის პლასტიკური ფორმები რომ ცოდნის და არა ოპტიკური შთაბეჭდილების მიხედვით ყალიბდება, ამისი მაგალითიც ბევრი შეიძლება დადასტურდეს: მაგალითად, აეროპლანის პროპელერი, რომელიც თვალთ არც კი ჩანს, მაგრამ რომლის არსებობა ბავშვმაც იცის, გადაჭარბებული სიდიდის იძერწება.

მაგრამ სქემატურობა მაინც იმდენად მცირედ ახასიათებს ბავშვის პლასტიკურ სახვას, იგი იმდენად მკრთალად არის მასში წარმოდგენილი, რომ თითქმის დაბეჯითებით შეიძლება ითქვას: რომ არ ყოფილიყო იგი ბავშვის ხატვაში ადრევე აღმოჩენილი, პლასტიკურ ფორმებში მას ვერავინ დაინახავდა; ყოველ შემთხვევაში, მაშინ არ გვეცოდინებოდა, რომ ბავშვის სახვითი შემოქმედების განვითარებაში მართლაც მთელი პერიოდი არსებობს, რომელსაც სქემატური ფორმების გამოყენება ახასიათებს.

ყოველ შემთხვევაში ერთი რამ ცხადია: პლასტიკური სახვის განვითარება ძალიან სწრაფად სცილდება სქემის საფეხურს და საგნობრივი სახვის სტადიაში გადადის.

მაგრამ ეს იმას როდი ნიშნავს, თითქოს უკვე ჩვენი პერიოდის ბავშვს ძალა შესწევს პლასტიკური ფორმა იმ თვალსაზრისით შეაფასოს, თუ რამდენად ეთანხმება იგი სინამდვილეს. ეს თვალსაზრისი მას არა აქვს. და ამიტომ, რომ იგი ჯერ კიდევ ხალისით განაგრძობს ძერწვას. როგორც კი დადგება დრო და ის ამ თვალსაზრისითაც დაიწყებს თავისი პლასტიკური ფორმების შეფასებას, როგორც კი შეამჩნევს, თუ რამდენად უსრულოდ გამოხატავენ მისი ფორმები სინამდვილეს, ის ხელს აიღებს ძერწვაზე.

V. მსახველობითი ფუნქციის საფეხურები და მასალის როლი

1. ხელახლა რომ გადავხედოთ, თუ როგორ ეპყრობა ბავშვი სხვადასხვა მასალას თავისი განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე, ვნახავთ, რომ იგი სამ არსებითად განსხვავებულ პერიოდს გაივლის.

პირველი პერიოდისათვის დამახასიათებელი ისაა, რომ ბავშვი ყოველგვარ მასალას არასპეციფიკურად ეპყრობა. მეორე პერიოდში სპეციფიკური დამოკიდებულება იჩენს თავს, მაგრამ არა ისეთი, რომ მასალა რაიმე გარკვეული მნიშვნელობის მქონე პროდუქტის დამუშავებისათვის იყოს გამოყენებული. საუკეთესო შემთხვევაში, ბავშვი გარკვეული ფორმის, გარკვეული ფიგურების გამოსახვით არის დაინტერესებული. როგორც ვიცით, ორივე ამ საფეხურს ბავშვი ოთხ წლამდე გაივლის. ამას მოსდევს მესამე პერიოდი, პერიოდი გარკვეული მნიშვნელობის მქონე საგნის განზრახ დამუშავებისა, პერიოდი, რომელიც მომწიფებული სახვის ფუნქციის აუცილებელ მონაწილეობას გულისხმობს. განვითარების ამ პერიოდს ბავშვი მეოთხე-მეხუთე წლის ასაკში იწყებს და 6-7 წლისათვის აყალიბებს.

ამ პერიოდს ორი მოსამზადებელი საფეხური უსწრებს წინ: 1. ბავშვი ყურადღებას აქცევს მისი ხელიდან შემთხვევით გამოსულ პროდუქტს და ამ უკანასკნელს რაიმე სახელით აღნიშნავს. 2. იგი თავიდანვე იწყებს მასალის დამუშავებას იმ განზრახვით, რომ „რაიმე“ გააკეთოს; მაგრამ სახელდობრ რა, ამის განსაზღვრის ძალა მას ჯერ კიდევ არ შესწევს. ხოლო როდესაც იგი იმ მდგომარეობასაც აღწევს, რომ მის განკარგულებაში მყოფი მასალიდან თავიდანვე გარკვეული პროდუქტის გაკეთებას ისახავს მიზნად და თავის მანიპულაციებს ამ მიზნის მიხედვით წარმართავს, მა-

შინ იგი უკვე მესამე, საბოლოო საფეხურზე დგას: ახლა იგი განზრახულ, შეგნებულ შემოქმედებას აწარმოებს.

რა თქმა უნდა, მისი წარმატება მით უფრო მაღალი იქნება, რაც უფრო მეტად შესძლებს იგი **მსგავსების პრინციპით** ხელმძღვანელოს, ე. ი. რაც უფრო მეტად დაამსგავსებს თავის პროდუქტს იმას, რისი გამოსახვის განზრახვაც თავიდანვე აქვს. იგი ამ მხრივაც ორ საფეხურს განვლის: **პირველად** ასე ვთქვათ, მხოლოდ **სუბიექტური მსგავსებით** (ზოგადით, ემოციურით) ხელმძღვანელობს და ობიექტური მსგავსების გამოყენებაზე მხოლოდ ამის შემდეგ გადადის. ამიტომ გასაგებია, რომ ბავშვის მსახველობითი ფუნქცია ჯერ მხოლოდ **სიმბოლოებით** სარგებლობს, ხოლო შემდეგ, მეორე საფეხურზე, განსაზღვრული საგნის **დამახასიათებელი ნიშნების** გადმოცემით. მსგავსების პრინციპი სრულ გამოყენებას ისე, რომ მისი პროდუქტები მართლა ნამდვილი საგნების სწორ გამოხატულებას წარმოადგენდნენ, იგი ჯერ კიდევ ვერ ახერხებს.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში ბავშვი მსახველობითი ფუნქციის განვითარების მესამე საფეხურს აღწევს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ამიერიდან მას ნივთიერი მასალის წინასწარგანზრახული, შეგნებული გაფორმების ინტერესი უჩნდება და მისი დაკმაყოფილების ძალაც თვალსაჩინოდ უმწიფდება. ახლა მას უკვე წინასწარ შეუძლია განსაზღვროს, თუ რას გააკეთებს მიწოდებული მასალიდან და თავისი მანიპულაციები ბოლომდე ამ განზრახვის ხელმძღვანელობით წარმართოს. ამით ბავშვის განვითარებაში არსებითი ცვლილებები იჩენს თავს: მასალა, რომელიც აქამდე მხოლოდ სათამაშო ობიექტს წარმოადგენდა, ამიერიდან „შრომის“ მასალად იქცევა და ბავშვს ძალა შესწევს, სანამ მასზე ამა თუ იმ მანიპულაციების წარმოებას დაიწყებდეს, წინასწარ გამოარკვიოს, თუ რამ უნდა განსაზღვროს ეს მანიპულაციები, რა მიზანს უნდა ემსახურებოდნენ ისინი.

2. ჩვენ ვიცით, რომ აზრიანი, მიზანდასახული ქცევის პირველი, ელემენტარული ფორმები ილუზიის თამაშის, მარტივ დავალებათა შესრულებისა და მეტყველების ფაქტების სახით ჯერ კიდევ მეორე წლის მიმდინარეობაში იჩენს თავს. შემდეგ პერიოდში განვითარება არა მარტო ამავე ხაზით მიმდინარეობს წინ, არამედ აქ ქვალიტატურად ახალი ნაბიჯის გადადგმის მოწმენიც ვხდებით: კონსტრუქტული თამაშის პროცესში ბავშვი **პროდუქციის აზრს** წვდება: იგი ჯერ სხვისი და მერე თავისი „შემოქმედების“ შედეგის აზრიანობას ითვალისწინებს. ამასთან ერთად, რაც დრო გადის, თავისი სხეულის მოტორიკის რეგულაციასაც უფრო ადვილად ახერხებს. ბოლოს, როგორც ვხედავთ, შემოქმედების იდეის აქტუალიზაციას სხვადასხვა ნივთიერი მასალის ნიადაგზეც, წინასწარი განზრახვის მიხედვით აწარმოებს.

იბადება საკითხი: თუ მოძრაობათა აზრის, მიზნის იდეას ბავშვი პრინციპულად, უკვე მეორე წელში აღწევს, რატომ ხდება, რომ მისი აქტუალიზაციის უნარი მოქმედების ყველა სფეროში ერთდროულად არ იჩენს თავს?

ბავშვის აზრიანი, მიზანდასახული მოძრაობის განვითარების თანამიმდევრობას რომ გადავხედოთ, იმ წამსვე დავინახავთ, რომ აქ განსაკუთრებით დიდ როლს დასახული მიზნის განსახორციელებლად საჭირო **მოძრაობათა სისრულე** ასრულებს. თუ ავიღებთ ჩვენი სხეულისა და მისი ორგანოების მოძრაობას, როდესაც ეს უკანასკნელი თავისთავად წარმოებს, თუ ავიღებთ თვითონ მოძრაობებს ისე, რომ მიზნად რაიმე ჩვენი სხეულის გარეთ არსებულის ამოძრავება ან შეცვლა კი არ გვქონდეს დასახული, არამედ თვითონ მოძრაობის შესრულება გვაინტერესებდეს, მაშინ მათი რეგულაცია უფრო ადვილი იქნება, ვიდრე იმ შემთხვევაში, როდესაც მოძრაობა რაიმე ობიექტურ მასალასთან არის დაკავშირებული.

თუ ასეთ მოძრაობებს **თავისუფალს** ვუწოდებთ, ხოლო მეორე გვარის მოძრაობებს - **განსაზღვრულს**, მაშინ ჩვენი

აზრი ასე შეიძლება გამოითქვას; რაც უფრო თავისუფალია მოძრაობა, მით უფრო ადვილია მისი რეგულაცია, ხოლო მით უფრო ძნელია ეს უკანასკნელი, რაც უფრო განსაზღვრულ მოძრაობასთან გვაქვს საქმე. სხეულის მოტორიკა რომ ავიღოთ, იგი საერთოდ თავისუფალ მოძრაობებს შეიცავს. ამიტომ ბავშვი ყველაზე უფრო ადრე მათ რეგულაციას ახერხებს. მაგრამ იმისდა მიხედვით, თუ როგორ იზღუდება სხეულის მოძრაობები, მათი რეგულაციის საქმეც რთულდება. მათი შეზღუდვა პირველ რიგში თვითონ მოძრაობის გაძნელებით ხერხდება: მაგალითად, ცალ ფეხზე ხტომა, კიბეზე განსაზღვრული სისწრაფით არბენა – ყველაფერი ეს განსაზღვრულ ასაკში უკვე შეზღუდულ მოძრაობად უნდა ჩაითვალოს: ორგანიზმს ასეთ შემთხვევაში იმგვარი ამოცანა ევალება, რომ მისი გადაჭრა მხოლოდ მაშინაა შესაძლებელი, თუ იგი ცალკეულ ელემენტარულ მოძრაობებს, რომელთაც დამოუკიდებლად, ჩვეულებრივ, ადვილად ასრულებს, ისე შეუთანხმებს ურთიერთს, რომ წონასწორობა, მაგალითად, ერთ ფეხზე დგომის ან კიბეზე არბენის შემთხვევაშიც, დაიცვას.

განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ მაშინ იზღუდება მოძრაობა, როდესაც იგი ნივთიერ მასალასთან დაკავშირებით ხდება: აქ ნივთიერი მასალის წინააღმდეგობის ძლევა ხდება საჭირო; და აი, იმისდა მიხედვით, თუ რამდენად დიდია ეს წინააღმდეგობა, და მაშასადამე, რამდენად შორდება მოძრაობა თავისუფალს, მისი რეგულაცია ან უფრო ძნელი ხდება და ან უფრო ადვილი. უნდა ვიფიქროთ, ეს გარემოება საკმაოდ კარგად ხსნის იმ ფაქტს, რომ მიზანდასახული, აზრიანი მოძრაობების შესრულების უნარი თავისუფალი მოტორიკისა და მარტივი დავალებების სფეროში უფრო ადრე მწიფდება, ვიდრე ნივთიერი მასალის დამუშავების სფეროში.

3. მაგრამ ნივთიერი მასალის სხვადასხვა სახეებიც განსხვავდება ურთიერთისაგან იმ წინააღმდეგობის თვალსაზრისით, რომელსაც ისინი დასახული მიზნის შესრულებას

უწევენ. მაგალითად, არის მასალა, რომელიც ისეთი ბუნებისაა, რომ წინასწარ დასახული მიზნის განსახორციელებლად მარტო მისი სივრცეში განლაგებაა საკმარისი. მაგრამ არსებობს ისეთი მასალაც, რომლითაც ვერაფერს გააკეთებ, თუ წინასწარ თვით მის ერთეულებში არ შეიტანე სათანადო ცვლილებები.

თავისთავად იგულისხმება, შესაძლებელია, ბავშვს მიზანდასახული ქცევის უნარი საკმაოდ განვითარებული ჰქონდეს, მაგრამ ეს კიდევ არ იძლევა გარანტიას, რომ იგი ამ უნარს **ორივე ზემოაღნიშნული გვარის** - მასალის მიმართ ერთნაირი წარმატებით ამოქმედებს. უეჭველია ბავშვის შემოქმედების უნარის მომწიფება ყოველნაირი მასალის მიმართ ერთი და იგივე ტემპებით არ უნდა ვითარდებოდეს.

ბავშვის შემოქმედების ყველა ზემოაღნიშნულ ფორმასა და მათ შესატყვის ცხრილებს რომ გადავხედოთ, დავინახავთ, რომ ეს მართლაც ასეა: ზოგ მასალაზე გარკვეული ასაკის ბავშვების უფრო დიდი უმრავლესობა აღწევს განვითარების უმაღლეს საფეხურს, და ზოგზე უფრო მცირე უმრავლესობა. ჰ. ჰეცერის მიხედვით, მსახველობითი ფუნქცია ყველაზე ადრე საამშენებლო მასალაზე ვითარდება, მერე - ხატვის მიმართ, შემდეგ ძერწვის პროცესში, მერე ქვიშისა და, ბოლოს, ე. წ. მატადორის გამოყენების შემთხვევებში.

მართალია, ეს ცნობა პროვოცირებული დასახელების შემთხვევების მასალაზეა აგებული და ამდენად მიზანდასახული ქცევის ცოტა ნაადრევ თარიღებს იძლევა, მაგრამ ჩვენი მიზნისათვის იგი მაინც სიმპტომატურად უნდა ჩაითვალოს.

როგორც ვიცით, მსახველობითი ფუნქციის განვითარება განსაკუთრებით სწრაფად მეხუთე წელში მიმდინარეობს. რომ ავიღოთ ამიტომ სანიმუშოდ ხუთი წელი და დიაგრამაზე ვნახოთ, ბავშვის რა რაოდენობას აქვს იგი ამა თუ იმ მასალაზე განვითარებული, დავინახავთ, რომ საამშენებლო

მასალაზე ბავშვების მთელ 100%-ს შეუძლია მისი აქტუალიზაცია, ხატვის შემთხვევაში 100%-ზე ნაკლებს, პლასტილინზე 90%-ს, ქვიშაზე - 75%-სა და მატადორზე - მხოლოდ 70%-ს.

რით აიხსნება ეს ფაქტი? უეჭველია, როგორც ყველა მკვლევარი აღნიშნავს, ამ მოვლენის მიზეზი მასალის ბუნებაში უნდა ვეძიოთ. მაგრამ რამდენადაც ვიცით, არავის არა აქვს საგანგებოდ აღნიშნული, თუ რაა ამა თუ იმ მასალაში ისეთი, რომ მსახველობითი ფუნქციის ამოქმედებას აძნელებდეს.

სამშენებლო კუბები ისეთი მასალაა, რომ საკმარისია მათი სივრცეში განწესრიგება, რათა ესა თუ ის აზრიანი ნაშენი მიიღო. აქ მაშასადამე, პროდუქტის შექმნა მასალის ადგილ გადანაცვლებისა და დაწყობის საშუალებით შეიძლება მოხერხდეს. ეს კი ისეთი ოპერაციაა, რომ მასალა არა თუ წინააღმდეგობას უწევს და აძნელებს, არამედ, პირიქით, აცხოველებს კიდეც მას. ადგილგადანაცვლება, დაწყობა ისეთ ოპერაციებს გულისხმობს, რომელიც ბევრით არაფრით განსხვავდება თავისუფალი მოძრაობებისაგან.

უფრო რთული ბუნებისაა ხატვის მოძრაობები. ეს უკანასკნელი იარაღის (ფანქრის) საშუალებით ხდებიან: მართალია, ისეთი იარაღის საშუალებით, რომლის მუშაობასაც მასალა წინააღმდეგობას არ უწევს ფანქარი თავისუფლად მოძრაობს ქაღალდზე და განსაზღვრული ეფექტის მისაღებად თვითონ მასალის დამუშავება სრულიად არაა საჭირო, მაგრამ საამშენებლო მასალასთან შედარებით, იგი მაინც უფრო გაძნელებულ ოპერაციებს შეიცავს. არსებითად, მასალა აქ მზამზარეულად არაა მოცემული (ნახატისათვის ასეთ მასალას ხაზები წარმოადგენენ) და მაშასადამე, წინასწარ არის დასამუშავებელი.

კიდეც უფრო მეტ წინააღმდეგობას უწევს საჭირო ოპერაციებს პლასტიკური მასალა. თიხა ან პლასტილინი თავისთავად არაფერს არ წარმოადგენს - უცვლელი სახით მათი

საშუალებით არაფრის გაკეთება არ შეიძლება: მათ, წინასწარ, რაიმე ფორმა უნდა მიეცეს. მაგრამ გაფორმების პროცესი გაცილებით უფრო რთულია, ვიდრე, მაგალითად, მზამზარეული საამშენებლო მასალის დალაგების ან დაწყობის პროცესი. აქ ისეთი ოპერაციები იღებენ მონაწილეობას, რომ თავისუფალი მოძრაობები მათში თითქმის არაფერია დარჩენილი.

ქვიშა სათამაშოდ ძალიან ხელსაყრელი მასალაა, მაგრამ რამე აზრიანი პროდუქტის შესაქმნელად არც ის ვარგა: ძნელია მისგან რაიმე, გარკვეული ფორმის საგანი გააკეთო, რადგან იგი შედარებით დიდ წინააღმდეგობას უწევს მისგან რაიმე საგნის გამოსახვის განზრახვას. ამიტომ გასაგებია, რომ ამ წინააღმდეგობის გადალახვას ხუთწლიანი ბავშვების შედარებით ნაკლები რაოდენობა ახერხებს. კიდევ უფრო ნაკლებ ხელსაყრელ მასალას წარმოადგენს მატადორი. მაგრამ მის შესახებ ცალკე გვექნება საუბარი.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ მსახველობითი ფუნქციის აქტუალიზაცია მჭიდროდ არის იმ მასალის ბუნებასთან დაკავშირებული, რომლის დამუშავებაც ხდება. რაც უფრო ხელსაყრელია მასალა, ამ ფუნქციის მით უფრო მაღალი ფორმის აქტუალიზაცია ხერხდება. მაგრამ თუ მასალა ნაკლებ ხელსაყრელია, მაშინ მისი დამუშავება მსახველობითი ფუნქციის განვითარების დაბალი ფორმების ნიადაგზე წარმოებს, უფრო დაბალისა, რაც უფრო მეტი წინააღმდეგობის გადალახვა გვიხდება მისი დამუშავებისას.

მაშასადამე, ბავშვი რომ ერთ მასალაზე მუშაობის უნარს იჩენს, ეს სრულიად არ ნიშნავს იმას, რომ მას სხვა მასალის დამუშავების ძალაც შესწევს. ამ გარემოებას, უეჭველია, დიდი პედაგოგიკური მნიშვნელობა აქვს.

VI. მასალის დამუშავების წესი სკოლის წინარე ასაკში

1. მუშაობის პროცესი პრინციპულად ან **სინთეზური** გზით შეიძლება წარმოებდეს ან **ანალიზურით**. პირველ შემთხვევაში პროდუქტი მოცემული, მზამზარეული ერთეულების შეერთების გზით შეიქმნება, როგორც ეს, მაგალითად, შენობის აგების დროს ხდება; მეორე შემთხვევაში შრომა გაუფორმებელი მასალის გაფორმების აქტებში მდგომარეობს: მასალა იზილება, ითლება, შალაშინდება, იკოდება, ისხმება და ამ გზით განაწევრებულ მთლიან პროდუქტად იქცევა (კრაუტერი). ჩვეულებრივ, შრომის პროცესში ადამიანი ორსავე ამ გზას მიმართავს: ჯერ ერთეულებს ამზადებს ანალიზური გზით და მერე, რთული პროდუქტების წარმოების შემთხვევაში, გაფორმებულ ერთეულებს ურთიერთს უკავშირებს და საბოლოო პროდუქტს სინთეზური გზით ღებულობს.

იბადება საკითხი: მუშაობის რომელ წესს მიმართავს ბავშვი. შრომის უნარის ჩამოყალიბების დასაწყის პერიოდში, ე. ი. 8-9 წლამდე? რომ ბავშვს იმთავითვე ორივე წესით შეუძლია თავისი მასალის დამუშავება, ეს უეჭველია. ჩვენ ვიცით, რომ ჯერ კიდევ 2-4 წლიანი ბავშვი არა მარტო ალაგებს თავის სათამაშო კუბებს ურთიერთზე და ამით თავისთვის საინტერესო ფიგურალურ ერთეულებს იღებს, არამედ ამავე დროს პლასტილინისა და თიხისაგან სხვადასხვა ელემენტარულ ფორმებსაც ძერწავს. რასაკვირველია, ეს უნარი მას შემდეგშიც შერჩება, როდესაც ნამდვილი მსახველობის საფეხურზე გადადის.

2. მაგრამ აძლევს თუ არა იგი ერთ-ერთ მათგანს უპირატესობას? უნდა ვიფიქროთ, რომ სინთეზური წესით მუშაობა უფრო ადვილია, ვიდრე ანალიზურით: იგი მასალის გა-

ცილებით ნაკლებ დამუშავებას მოითხოვს, ვიდრე უკანასკნელი. მაშასადამე, მოსალოდნელია, რომ მსახველობითი ფუნქციის განვითარების უადრევეს საფეხურზე მასალის დამუშავების სინთეზური გზა უფრო ხშირად უნდა გვხვდებოდეს, ვიდრე ანალიზური, მაგრამ, მეორე მხრივ, ჩვენ ვიცით, რომ, რაც უფრო პატარაა ბავშვი, მით უფრო ძნელია მისთვის საგნის ნაწილების ცალკე, იზოლირებული წევრების სახით განცდა. ბავშვის განცდა მთლიანი ხასიათისაა და ნაწილების შეერთების გზით მთელის შედგენა განსაკუთრებით დიდ სიძნელეს უნდა წარმოადგენდეს მისთვის. მაშასადამე, ამ თვალსაზრისით პატარა ბავშვისთვის ანალიზური გზა უფრო ხელმისაწვდომი უნდა იყოს, ვიდრე სინთეზური.

და მართლაც, **განჩევა-ს** შედეგები, ისე როგორც ჰეცერი-საც სავსებით ეთანხმებიან ამ დასკვნას (ცხრ. 48).⁽³⁸⁾

აქედან ნათლად ჩანს, რომ ანალიზური გზით მუშაობა დაბალ ასაკში უფრო ხშირია, ვიდრე შედარებით მაღალში. მართალია, განჩევას ცხრილში 3-4 წლისათვის ცოტა უფრო მაღალი რიცხვებია ნაჩვენები, ვიდრე ჰეცერისაში, მაგრამ არსებითად ამით მდგომარეობა არ იცვლება: კანონზომიერება ორივე შემთხვევაში იგივე რჩება.

ცხრილი 48

ასაკი	განჩევა	ჰეცერი
3-4	45.5	33
4-5	22.5	30
5-6	28.5	27

ცხრ. 49, რომელიც ჰ. ჰეცერის დაკვირვების შედეგებს შეიცავს, გვიჩვენებს, რომ სინთეზური წესი მაინც ყველა ასაკში სჭარბობს ანალიზურს და მით უფრო მეტად, რაც

უფრო მაღალია ასაკი, თუ მხედველობაში მივიღებთ, რომ ყველა ეს შედეგი პლასტიკური მასალის დამუშავების შემთხვევებშია მიღებული, ე. ი. ისეთი მასალის, რომელიც თავისი ბუნებით, უწინარეს ყოვლისა, ანალიზურ წესს მოითხოვს, გასაგები გახდება, რომ ზედა ასაკებში (ე. ი. სკოლის წინარე ასაკის შემდეგ) მთელი ბავშვების 100% მხოლოდ ანალიზურად ამუშავებს ამ მასალას.

მაშასადამე, გამოდის, რომ სინთეზური წესით მუშაობის შემთხვევათა რიცხვი ასაკთან ერთად ჯერ მატულობს და მერე არა მარტო კლებულობს, არამედ სრულიად ისპობა. ანალიზური წესის გამოყენება, პირიქით, ჯერ ასაკის წინსვლასთან ერთად სულ უფრო და უფრო იშვიათად ხდება, ხოლო მერე იმდენად ხშირდება, რომ სინთეზური წესისთვის სრულიად აღარ ტოვებს ადგილს.

ცხრილი 49

ხნოვანება	სინთეზ.	ანალიზ.	ჯამი
3-4	67	33	100
4-5	70	30	100
5-6	73	27	100

პირველი შეხედვით, ეს შედეგები თითქოს სრულიად ეწინააღმდეგებიან ერთმანეთს, და მაშასადამე, მათი ახსნა შეუძლებელი ხდება. ნამდვილად კი გაუგებარი აქ არაფერია. საქმე ისაა, რომ დაბალი ასაკის ბავშვის მუშაობის შემთხვევებში **სიმბოლურ სახვას** გაცილებით მეტი ადგილი უკავია, ვიდრე სახვას **დამახასიათებელი ნიშნის გამოცემის საშუალებით**, როგორც ამას ჰეცერის შედეგებიც ამტკიცებს (ცხრ. 49). სიმბოლოდ კი სრულიად დაუმუშავებელი მასალის გამოყენებაც შეიძლება. ამიტომაც, რომ განვითარების ამ საფეხურზე ბავშვს არაფერი უშლის ხელს, პლასტელინის უბრალო ნაგლეჯს „კაცი“ ან „მგელი“

უწოდოს. იმ გარემოებას, რომ ობიექტურად იგი არაფრით არ ჰგავს „მგელს“, ბავშვისთვის მნიშვნელობა არ აქვს. მაშასადამე, გასაგებია, რომ პატარა ბავშვთა შორის საკმაოდ დიდი უნდა იყოს ისეთების რიცხვი, რომლებიც თავის პლასტიკურ ფორმებს ერთი ნაჭრიდან „ძერწავენ“. ასაკის წინსვლასთან ერთად კი ასეთი შემთხვევების რიცხვი სულ უფრო და უფრო უნდა კლებულობდეს, რადგანაც ახლა სიმბოლოს ადგილს დამახასიათებელი ნიშანი იჭერს. ამისდა მიხედვით, ანალიზური წესის გამოყენების შემთხვევები, რამდენადაც ისინი სიმბოლოს გამოყენების ხარჯზე იზრდებიან, ასაკის წინსვლასთან ერთად უნდა მცირდებოდნენ, ხოლო რამდენადაც მასალა ნამდვილი გაფორმების შემთხვევებს შეიცავს, სულ უფრო და უფრო ხშირად უნდა გვხვდებოდნენ. ზემომოყვანილი ცხრილებიდან ჩანს, რომ ეს მართლაც ასე ხდება.

ამას შემდეგ ადვილი გასაგები ხდება, რომ სინთეზურის, როგორც უფრო ადვილი წესის, შემთხვევების რიცხვი ასაკთან ერთად მატულობს, სანამ მასალის ნამდვილი ანალიზური გაფორმების უნარი არ მომწიფდება და მას სრულიად არ დაჩრდილავს; ეს კი მხოლოდ მსახველობითი ფუნქციის განვითარების უფრო მაღალ საფეხურზე შეიძლება მოხდეს, ე. ი. ბავშვობის ასაკის შემდეგ პერიოდში.

მაშასადამე, სკოლის წინარე ასაკის პერიოდში სინთეზური წესის, ასაკის წინსვლასთან ერთად, ხშირი გამოყენება იმის მომასწავებელია, რომ ბავშვის მსახველობითი ფუნქცია სიმბოლოს გამოყენების საფეხურს თანდათანობით სცილდება და სულ უფრო და უფრო მტკიცედ იწყებს ობიექტური მსგავსების პრინციპით ხელმძღვანელობას, მაგრამ იმდენად ჯერ კიდევ არ არის მომწიფებული, რომ ანალიზური გზით სარგებლობა შესძლოს.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავშვებისათვის მუშაობის სინთეზური წესი უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად. რომ ეს ასეა, ამას განსაკუთრებით ის გარემოება ამტკიცებს, რომ ბავშვი პლასტელინსა და თიხასაც კი სინთეზუ-

რი წესით უფრო ხშირად ამუშავებს, ვიდრე ანალიზურით. საგულისხმოა, რომ ჰეცერისა და კრაუტერის მასალებში ისეთი, პირველი შეხედვით, საოცარი შემთხვევებიც კი მოიპოვება, როგორც მაგალითად, რგოლის, კალათის და ქოთნის გაკეთება პლასტილინის ცალ-ცალკე ნაჭრების შეკოწიწების საშუალებით.⁽³⁹⁾

როდესაც ზემოთ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ნახატების თავისებურებებს ვეცნობოდით, ჩვენ იმის აღნიშვნაც მოგვიხდა, რომ ბავშვი ამა თუ იმ რთული საგნის ხატვის დროს მისი ცალკე ნაწილების დახატვითა და მერე მათი მექანიკური შეკავშირებით კმაყოფილდება. მე ვფიქრობ, ამ გარემოებას ისიც უნდა უწყობდეს ხელს, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვი სინთეზური გზით მუშაობას უფრო ახერხებს, ვიდრე ანალიზურით.

VII. ტექნიკურ-კონსტრუქტული უნარი

1. სინთეზური წესი, როგორც წმინდა მექანიკური პრინციპი, განსაკუთრებით ტექნიკური და არქიტექტონიკური ფორმების შემუშავებისთვის არის გამოსადეგი (კრაუტერი). ამიტომ იბადება საკითხი: იყენებს თუ არა მას ჩვენი პერიოდის ბავშვი ტექნიკურ-კონსტრუქტული მიზნებისთვის?

ნოიბაუერი, რომელმაც პირველად დასვა საკითხი ბავშვის ტექნიკური უნარის განვითარების შესახებ, ამ მიზნისათვის ე. წ. მატადორის სამშენებლო ყუთს იყენებს. ეს უკანასკნელი სხვადასხვა ფორმის ხის მასალას შეიცავს: ძელებს, ბორბლებს, ფიცრებს. ძელების ძირითად ფორმებს კუბები (20 მლ.) წარმოადგენს, რომელთაც ყოველ გვერდზე შუაში ნახვრეტი აქვთ, ასე რომ მასში პატარა ჯოხების ჩარჭობა შეიძლება. ამნაირად, შესაძლებელი ხდება, ჯოხების საშუალებით კუბების საკმაოდ რთული კომპლექსების მიღება. ფიცრებს კუბების ნახევარი სიმაღლე აქვთ, ხოლო სიგრძე და სიგანე - სხვადასხვა სიდიდისა, ისე რომ თითოეულ მათგანში რამოდენიმე კუბი შეიძლება ჩაეტიოს. - ბორბლები შუაში და სიდიდის მიხედვით, აგრეთვე გვერდებზეც გახვრეტილია. ეს ნახვრეტები ისე არიან ურთიერთს დაშორებულნი, რომ შესაძლებელი ხდება ჯოხების საშუალებით კუბების შეერთება ბორბლებთან. გარდა ამ ძირითადი მასალისა, ყუთში სპეციალური ფორმებიც მოიპოვება, რომელთა საშუალებითაც სხვადასხვაგვარი მანქანების აგება შეიძლება, მაგ., საფეიქრო დაზგისა და სხვ. აქვეა სხვადასხვა სიგრძის პატარა ჯოხები, პატარა ჩაქუჩი და სხვა.⁽⁴⁰⁾

აქედან ნათლად ჩანს, რომ მასალა მართლაც ისეთია, რომ მას ადვილად შეუძლია ბავშვის კონსტრუქტული უნა-

რის სტიმულაცია მოახდინოს. ამ მხრივ იგი საკმარისად ჰგავს ე. წ. **კონსტრუქტორებს**, რომელთაც ჩვენებურ საბავშვო ბაღებშიც იყენებენ. იგი თვალსაჩინოდ განსხვავდება ისეთი საშენი სათამაშო მასალებისაგან, როგორიცაა კუბები. ეს უკანასკნელნი ბავშვს თავისი აგებულებით პირდაპირ ჩვეულებრივი შენობების აგებას შთააგონებენ. მატადორი კი ისეთი ბუნებისაა, რომ პირველი შეხედვით ძნელი გამოსარკვევია, რისი გაკეთება შეიძლება მისგან. თუ ბავშვს ტექნიკური კონსტრუქციის უნარი აქვს, იგი იმწამსვე მიხვდება, რომ ამ მასალიდან მანქანების, ურმებისა და სხვა ასეთების აგება შეიძლება, თუ არა და მას ძალიან გაუჭირდება, იგი რაიმე გარკვეული ობიექტის გამოსასახავად გამოიყენოს. ამ მხრივ, მატადორი ზემოთ აღნიშნულ მასალაზე ნაკლებ ხელსაყრელია. ეს გარემოება საინტერესოდ ხდის მატადორზე მუშაობის შესწავლას ორ მხრივ: ჯერ ერთი, იგი ბავშვის კონსტრუქტული უნარის დონის შესწავლის შესაძლებლობას გვაძლევს, მეორე მხრივ კი როგორც არახელსაყრელი მასალა მსახველობის ფუნქციის ამოქმედებისთვის იმის შესწავლის შესაძლებლობასაც, თუ რამდენად მტკიცედ აქვს ბავშვს ეს ფუნქცია განვითარებული.

2. მატადორის საამშენებლო ყუთით ჰეცერის მიერ დაყენებული საგანგებო ცდების შედეგად გამოირკვა, რომ 2-3 წლის ბავშვების უდიდესი უმრავლესობა (80%) არასპეციფიკურად ეპყრობა მიწოდებულ მასალას, ე. ი. სავსებით ისე, როგორც მოეპყრობოდა ყოველგვარ სხვა მასალას, რომელიც სრულიად არაა კონსტრუქტული დამუშავებისათვის განკუთვნილი. საინტერესოა, რომ ასეთი დამოკიდებულება მატადორისადმი მეოთხე წელშიც გრძელდება (20%). სპეციფიკური დამოკიდებულების შემთხვევები კი პირველად მეხუთე წლის მიმდინარეობაში ხდება ყველა ბავშვისათვის დამახასიათებელი. მაგრამ ეს კიდევ არ ნიშნავს, რომ მატადორის მასალა ახლა მაინც გარკვეული ობიექტის კონსტრუქციისთვის იხმარებოდეს. ცხრ. 50 გვიჩ-

526

ვენებს, რომ მეხუთე წელში ბავშვების მხოლოდ 60% აღნიშნავს თავის ნაწარმოებს რაიმე გარკვეული სახელწოდებით, ხოლო მეექვსეში - არა უმეტეს 70%-ისა, მაშინ, როდესაც სხვა მასალის მიმართ, როგორც ვიცით, ეს საფეხური გაცილებით უფრო მტკიცეა დააპყრობილი.

მაგრამ არც ეს ციფრებია მაჩვენებელი ბავშვის კონსტრუქციის უნარის დონისათვის. საქმე ისაა, რომ ამ უნარის ნამდვილ გამოვლინებასთან მხოლოდ იმ შემთხვევაში გვაქვს საქმე, როდესაც ბავშვი მსგავსების ობიექტური პრინციპით ხელმძღვანელობს და არა სუბიექტურით. ამრიგად ის აგებული ობიექტის დამახასიათებელი ნიშნების შეტანას მაინც ცდილობს თავის კონსტრუქციებში. სიმბოლური მნიშვნელობის კონსტრუქციები, მაშასადამე, ამ თვალსაზრისით, სათვალავში მისაღები არ არის. ცხრ. 51 ნათლად გვიჩვენებს, რომ ჰეცერის დაკვირვებით დამახასიათებელი ნიშნების გადმოცემის ცდები პირველად მხოლოდ მეხუთე წლის მიმდინარეობაში იწყება (36%) და მეექვსეში ძლივს ადის 68%-მდე.⁽⁴¹⁾

ამრიგად, მაშ, მხოლოდ ექვსწლიანების უმრავლესობა, და ისიც შედარებით მცირე რაოდენობით, ახერხებს მატადორის გამოყენებას საკონსტრუქციო მიზნით.

ცხრილი 50

ასაკი	დასახელ. პროდუქტი	სახელწოდებული	ჯამი
2-3	20	-	20
3-4	30	10	40
4-5	20	60	80
5-6	10	70	80

ნოიბაუერის მიხედვით ბავშვის ნამდვილი ტექნიკურ-კონსტრუქტული უნარის განვითარების მაჩვენებლად იმ საფეხურის მიღწევა უნდა ჩაითვალოს, როდესაც იგი არა

მარტო დამახასიათებელი ნიშნის მიხედვით აგებს რაიმე საგანს, ანდა თუნდაც ფორმის სრული მსგავსების მიხედვითაც, არამედ როდესაც იგი ისეთი საგნების კონსტრუქციას ახერხებს, რომელიც „საფუნქციოდ არის მომწიფებული“, ე. ი. არაა საკმარისი, ბავშვმა ვთქვათ, ურმის ფორმალურად სწორი კონსტრუქცია მოახდინოს, არამედ საჭიროა, მის მიერ აგებული ურემი ისე იყოს გაკეთებული, რომ მას ფუნქციობის უნარიც ჰქონდეს. ასეთი კონსტრუქციები სკოლის წინარე ასაკში სრულიად არ გვხვდება.

ცხრილი 51

ხნოვანება	სიმბოლო	დამახ. ნიშანი	ჯამი
3-4	100	-	100
4-5	64	36	100
5-6	32	68	100

ამრიგად, შეიძლება ითქვას, რომ ისეთი ძნელი მასალის მიმართ, როგორიცაა მატადორი, ექვსი წლისთვის მხოლოდ ბავშვების მცირე უმრავლესობა აღწევს წინასწარი განზრახვის მიხედვით ამა თუ იმ მნიშვნელობის მქონე პროდუქტის აგების საფეხურს. ხოლო რადგანაც მეორე მხრივ მატადორი ნამდვილი კონსტრუქტულ-ტექნიკური ფუნქციის ასამოქმედებლად უეჭველად ხელსაყრელ მასალად უნდა ჩაითვალოს, გარკვეულად შეიძლება ითქვას, რომ ეს ფუნქცია მეხუთე წელში თავის განვითარების მხოლოდ პირველ ნაბიჯებს ადგამს და მეექვსეში ჯერ კიდევ იმ დონეზე დგას, რომ შეუძლებელია მისი ამოქმედება ყველა ბავშვს თანაბრად მოეთხოვოს.

3. ტექნიკური უნარის განვითარება, ნოიბაუერის მიხედვით, სამ საფეხურს განვლის: „პრიმიტიულ სტადიას“, „გარდამავალსა“ და „ტექნიკურს საბოლოო სტადიას“. ჩვენი პერიოდის ბავშვი ჯერ კიდევ პირველ საფეხურზე დგას, ვ. ი.

მისი ტექნიკური მოაზრების უნარი მხოლოდ განვითარების დასაწყის საფეხურზე იმყოფება: მისი კონსტრუქციები საუკეთესო შემთხვევაში მხოლოდ დამახასიათებელი ნიშნის გადმოცემით კმაყოფილდება, უბრალო სქემის ფარგლებს არ სცილდება და, როგორც ქვემოთაც ვნახეთ, სათამაშო საგნების წრეში ტრიალებს. ბავშვს ჯერ კიდევ აზრადაც არ მოსდის, თავისი კონსტრუქციები ისე ააგოს, რომ ფუნქციონა შეეძლოს.

მიუხედავად ამისა, **პრიმიტიული სტადია** მაინც ტექნიკური განვითარების ერთ-ერთ საფეხურს წარმოადგენს და მაშასადამე 5-6 წლის ბავშვი ტექნიკური განვითარების მხრივაც სჯობნის 3-4 წლისას. საქმე ისაა, რომ როდესაც ეს უკანასკნელი იმ მიზნით აკეთებს რამეს, რომ გარკვეული მანიპულაციები აწარმოოს, მაინც უბრალო სიმბოლოთი კმაყოფილდება, მიუხედავად იმისა, რომ სხვა მასალის მიმართ შეიძლება სიმბოლოს საფეხური უკვე განვლილიც ჰქონდეს. ნოიბაუერმა ბავშვებს მატადორის საამშენებლო ყუთი მისცა: ზოგიერთმა მათგანმა უგრძესი ძელები აირჩია, დააკავშირა ერთმანეთთან და წინა ძელზე, საკვამური მილის ნიშნად, მატადორის ერთ-ერთი ნაჭერი დაამაგრა. ამნაირად „მატარებელი“ გამოვიდა, რომელიც დიდ სიამოვნებას ჰგვრიდა ბავშვებს. რამდენადაც მთელ ამ კონსტრუქციას „ბორბლები“ აკლდა, იგი არავითარ შემთხვევაში დამახასიათებელი ნიშნის მიხედვით აგებულ ფორმად არ შეიძლება ჩათვალილიყო: ბავშვებს ამ შემთხვევაში მხოლოდ მატარებლის სიმბოლურ სახესთან ჰქონდათ საქმე, და მიუხედავად იმისა, რომ კონსტრუქციას მატარებლის თითქმის არაფერი არ გააჩნდა, ბავშვები მას მაინც მატარებელივით ეპყრობოდნენ.

სიმბოლური სახვის ხანაში, რომელიც 5-6 წლის ასაკს უსწრებს წინ, ბავშვს შეიძლება ყველაფერი ყოველგვარი მიზნისთვის გამოადგეს: იგი არაა იძულებული, თავისი ფანტაზია საგნის ფაქტიური ტექნიკური შესაძლებლობით შეზღუდოს. ამდენად ტექნიკური მომზადების მხრივ იგი გაცილე-

ბით უფრო შორს დგას „ტექნიკურ საბოლოო სტადიასთან“, ვიდრე **პრიმიტიული** პერიოდის ბავშვი, რომელიც დამახასიათებელი ნიშნებით მაინც ხელმძღვანელობს და ამდენად ობიექტის ფაქტიურ შესაძლებლობას შედარებით მეტ ანგარიშს უწევს, რაც ბავშვი საგანთა ფაქტიურ შესაძლებლობას კიდევ უფრო ახლოს გაეცნობა („გარდამავალ საფეხურზე“), მისთვის ტექნიკური გაგების საბოლოო საფეხურზე გადასვლა ძნელი აღარ იქნება.⁽⁴²⁾

ამრიგად, პრიმიტულ საფეხურს წინ უსწრებს **წინა - სტადია**, რომელიც იმით ხასიათდება, რომ ბავშვი თავისი მანიპულაციების ასამოქმედებლად სიმბოლოებს ქმნის, მაშასადამე საგნის ტექნიკურ შესაძლებლობებს ანგარიშს არ უწევს. განვითარების შემდეგი საფეხურები, ამ წინა სტადიის წიაღიდან გამომდინარეობენ, როგორც ხელოვნურის, ისე ტექნიკური კონსტრუქტული შემოქმედების ხაზით. ამ უკანასკნელის პირველ ეტაპს პრიმიტული სტადია წარმოადგენს, მეორეს - გარდამავალი (9-12 წლამდე) და ბოლოს, მესამეს - ტექნიკური საბოლოო სტადია (13 წლიდან) (კრაუტერი). ჩვენი პერიოდის ბავშვი, როგორც დავინახეთ, ჩვეულებრივ, ჯერ კიდევ პრიმიტულ საფეხურზე დგას.

4. რას აკეთებს ჩვენი პერიოდის ბავშვი მატადორის მასალიდან? ამ საკითხზე ცხრ. 52 იძლევა პასუხს.

როგორც ვხედავთ, აქ ჩამოთვლილი სახელწოდების ობიექტები საგრძნობლად განსხვავდებიან სხვა მასალისგან დამზადებული საგნებისაგან და საინტერესოა, რომ ყველაზე უფრო მაღალი რიცხვები სატრანსპორტო საშუალებებზე, სახლის მოწყობილობასა და მანქანებზე მოდის, ე. ი. ისეთ რამეზე, რისთვისაც მატადორი განსაკუთრებით სპეციფიკურ მასალად უნდა ჩაითვალოს.

ცხრილი 52
(ჰეცერის მიხედვით)

საგნები	ვაჟი	ქალი
სატრანსპორტო საშუალება	41	32
მოწყობილობა	28	47
მანქანები	9	-
სახლი	7	7
სათამაშო	8	7
ადამიანის	4	4
სხვადასხვა	3	3

მეორე მხრივ, საგულისხმოა, რომ ქალებსა და ვაჟებს შორის თვალსაჩინო განსხვავება იჩენს თავს. მაშინ, როდესაც ვაჟები უფრო სატრანსპორტო საშუალებათა და მანქანათა კონსტრუქციის უმეტეს შემთხვევებს იძლევიან, ქალები სახლის მოწყობილობით უფრო არიან დაინტერესებული. ეს გარემოება თითქოს იმის მაჩვენებლად უნდა ჩაითვალოს, რომ ტექნიკური ინტერესი ვაჟებში უფრო ადრე იჩენს თავს, ვიდრე ქალებში: მოძრაობის მომენტი საზოგადოდ ვაჟებისთვის უფრო მნიშვნელოვანი ჩანს, ვიდრე ქალებისთვის თითქმის ყველაფერი, რასაც ისინი აკეთებენ, ან ასამოძრაებელს და ან მოძრავ რამეს წარმოადგენს და ერთგვარი ტექნიკური გაუმჯობესების შემდეგ, შეიძლება ისინი მართლა მოძრავი გამხდარიყვნენ. „საფიქრებელია, რომ ვაჟი, რომელიც ჯერ კიდევ 4-8 წლის ასაკში 58%-ით მხოლოდ მოძრავ საგანთა აგებას ცდილობს, სულ უფრო და უფრო მეტ იმპულსს იგრძნობს, თავისი კონსტრუქციები ისე დაამზადოს, რომ მათი ამოძრავება მართლა შესაძლებელი შეიქნეს. ამიტომ იგი ქალზე უფრო ადრე და უფრო ხშირად დაიწყებს ფუნქციონალურად მომწიფებული კონსტრუქციების აგებას“-ო, ამბობს ჰეცერი⁽⁴³⁾ და თუ ნოიბაუერის შედეგთა მიხედვით ვიმსჯელებთ, ეს მართლაც ასე ხდება: მაშინ როდესაც ვაჟები უკვე 12 წლის ასაკში აღწევენ ფუნქციონალურად მომწიფებული კონ-

სტრუქციების აგების საფეხურს, ქალები მხოლოდ მეთ-
ხუთმეტე წელში ახერხებენ ამას.

რით აიხსნება ეს განსხვავება? ამას უშუალოდ ახალი სა-
კითხის განხილვაზე გადავყავართ. აქვს თუ არა გავლენა
ბავშვის მსახველობითი ფუნქციის განვითარებაზე სოცია-
ლურ წრეს?

VIII. სოციალური მდგომარეობის გავლენა მსახველობითი ფუნქციის განვითარებაზე

მსახველობითი ფუნქციის განვითარება ყველგან ზემოთ აღნიშნული საფეხურების მიხედვით მიდის წინ: მათი თანმიმდევრობა ყველგან და ყოველთვის ერთი და იგივე რჩება. მაგრამ ეს არ უარყოფს, რომ ამა თუ იმ ცალკე შემთხვევაში მათი სვლის ტემპი სხვადასხვა იყოს. რასაკვირველია, შეიძლება, ზოგი ბავშვი უფრო სწრაფი ტემპით ვითარდებოდეს ამ მხრივ და ზოგი კიდევ უფრო ნელით. მაგრამ რა უნდა ჩაითვალოს ამის მიზეზად? ნუთუ მხოლოდ მისი შინაგანი შესაძლებლობანი?

უეჭველია, რომ გარემოს გავლენას აქაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. იქ, სადაც ბავშვი ისეთ პირობებში იმყოფება, რომ მისმა მსახველობითმა ფუნქციამ თავისი მომწიფების დონის შესაფერისი მასალის პოვნა შეძლოს, იქ მას ამ ფუნქციის აქტუალიზაციისა და განვითარების მეტი შემთხვევა ექნება, ვიდრე იქ, სადაც ასეთი პირობები არ მოიპოვება. მეორე მხრივ, ამავე მიზეზით მსახველობითი ფუნქციის განვითარების მიმართულებაც გარემოს პირობებზე უნდა იყოს დამოკიდებული.

ამ დებულების მართებულობის თვალსაჩინო საბუთს ჰეცერის შემდეგი ცხრილი (53) იძლევა. აქ შედარებულია ერთმანეთთან ბურჟუაზიული ქვეყნების განსხვავებული სოციალური წრის ბავშვები. ჩვენ ვხედავთ, მსახველობითი ფუნქცია როგორც საამშენებლო მასალაზე, ისე ხატვაშიც ეკონომიურად ჩამორჩენილი წრის ბავშვებს უფრო ნაკლებ აქვთ განვითარებული, ვიდრე იმ სოციალური წრისას, რომელსაც თავის ბავშვებზე მზრუნველობის გაწევის მეტი შესაძლებლობა აქვს.⁽⁴⁴⁾ მეორე მხრივ ციფრებიდან ნათლად ჩანს, რომ პირველი წრის ბავშვები, მეორესთან შედარე-

ბით, ხატვაში უფრო ჩამორჩენილნი არიან, ვიდრე შენებაში. ეს გარემოება კვლავ გარემოს პირობების გავლენის საბუთად უნდა ჩაითვალოს: საამშენებლო მასალის სუროგატის შოვნა გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე ხატვის მასალისა (ქაღალდისა და ფანქრის) და ამიტომ სოციალური წრის გავლენა პირველ შემთხვევაში უფრო ნაკლები უნდა იყოს, ვიდრე მეორეში.

ცხრილი 53 (%-ებად)

ასაკი	ნაკლებად უზრუნველყოფილი წრე		უზრუნველყოფილი სოც წრე		ნაკლებად უზრუნველყოფილი		უზრუნველყოფილი	
	შენების დროს სახელწოდება	წინასწარ სახელწოდება	შენების დროს	წინასწარ	ხატვის დროს	წინასწარ	ხატვის დროს	წინასწარ
3	40	60	20	80	-	-	-	-
4	10	90	-	100	16	52	60	20
5	-	100	-	100	40	60	-	100
6	-	100	-	100	-	100	-	100

IX. ნებელობის განვითარება როგორც პირობა შრომითი უნარიანობის მომწიფებისა

1. პროდუქტის ცნობიერების მომწიფება, რომელიც ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში წარმოებს, შრომის უნარის განვითარების მხოლოდ ერთ-ერთ პირობას წარმოადგენს. მართალია, ამ პირობის გარეშე შრომის პროცესების შესრულება შეუძლებელი იქნებოდა, მაგრამ უეჭველია, რომ ამისათვის იგი სავსებით საკმარისი მაინც არ არის: შესაძლებელია, პროდუქტის შექმნის იდეა თვალსაჩინოდ იყოს მომწიფებული, მაგრამ მისი რეალიზაცია მხოლოდ თამაშის განწყობის ნიადაგზე ხორციელდებოდა. ამის საბუთს კონსტრუქციის თამაშის ფაქტი იძლევა. ნამდვილი შრომისთვის მეორე პირობაცაა აუცილებელი, სახელდობრ ქცევის პროცესის არა აქტუალური მიდრეკილებისა და მომენტის ინტერესების მიხედვით, არამედ მათ მიუხედავად და ზოგჯერ მათ წინააღმდეგაც წარმართვის უნარი: შრომის წარმოების აუცილებელ პირობას განზრახვის **ობიექტური ღირებულების** ცნობა და აქედან გამომდინარე **მოვალეობის** გრძნობის მიხედვით მოქმედების რეგულაცია შეადგენს.

წინა პერიოდში ნებელობის საფუძვლების შემუშავება იწყება. ბავშვი საგანთა და მოვლენათა ღირებულების სხვადასხვაობას სწვდება და როდესაც იგი ორის ან რამოდენიმე ასეთი საგნის წინაშე დგება, ეს უკანასკნელნი იმ წამსვე, უშუალოდ, როდი იწვევს რეაქციას, არამედ მათი ღირებულების სხვადასხვაობის გამო მოქმედების აქტის შეფერხება და წინამდებარე საგანთა ღირებულების ობიექტივაცია ხდება. ქცევის აქტი მხოლოდ ამის შემდეგ ხორციელდება: მას ღირებულების ობიექტური წონა განსაზღვრავს. მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ეს თა-

ვიდანვე ასე ხდება; უფრო ხშირია შემთხვევა, რომ ბავშვი არა ობიექტურის, არამედ სუბიექტური ღირებულების წონით ხელმძღვანელობს.

ბავშვის ნებელობის შემდგომი განვითარება იმაში მდგომარეობს, რომ იგი თავისი ქცევის **ობიექტური ღირებულების** მიხედვით წარმართვას ეჩვევა. როგორც ვიცით, აქ განსაკუთრებით დიდ როლს სოციალური გარემოს წაქეზება და ხშირად იძულება ასრულებს. მაგრამ არცერთ მათგანს არ შესწევს ძალა, განსაზღვრულ შედეგს მიაღწიოს, სანამ მათი გავლენის წარმატების პირობები თვით ბავშვის შინაგან არსებაში არ მომწიფდება, სანამ ბავშვი ობიექტური ღირებულების მიხედვით თავისი ქცევის წარმართვის საფუძვლებს თავისი საკუთარი განვითარების პროცესში არ სწვდება. მეორე მხრივ, მარტო ამდაგვარი განვითარების პირობებში იგი ვერასოდეს თავის ქცევის ობიექტური ღირებულების მიხედვით წარმართვის უნარს ვერ შეიმუშავებდა, რომ სოციალური წრის წაქეზებას, დარიგებასა და ზოგჯერ იძულებასაც ადგილი არ ჰქონოდა: კოინციდენციის პრინციპს, როგორც ყველგან, აქაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს.

ობიექტური ღირებულების ცნობიერების შესამჩნევი მომწიფება სწორედ წინამდებარე პერიოდში ხდება. აქ გადამწყვეტ როლს სახვითი უნარის განვითარება ასრულებს. საქმე ისაა, რომ როდესაც ბავშვი ნივთიერი მასალიდან რაიმე გარკვეული პროდუქტის შექმნის მოთხოვნილებას გრძნობს და ამ უკანასკნელის რეალიზაციას იწყებს, იგი ვერასოდეს ვერ აღწევს მიზანს, თუ დაწესებულ საქმეს ბოლომდე არ მიიყვანს: შემთხვევით წამოჭრილი ინტერესი, ან მომენტის მიდრეკილება, რომელიც მის ყურადღებას სხვა მხრივ მიმართავს, სახვითი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას შეუძლებელჰყოფს. იგი იძულებული ხდება, გამოსასახავი ობიექტიდან გამომდინარე მოთხოვნილებებს ანგარიში გაუწიოს და მომენტის მიდრეკილებათა ნაცვლად, მათ დაემორჩილოს. ამიტომაც, რომ იმის კვალობა-

ზე, თუ როგორ მწიფდება მისი სახვითი უნარი, იგი სულ უფრო და უფრო ხშირად ხდება იძულებული, დასახული მიზნის ობიექტივაცია მოახდინოს და თავისი ქცევა მისგან გამომდინარე მოთხოვნილებებს შეუთანხმოს. ამრიგად იგი ობიექტური აუცილებლობის ფაქტს ეცნობა, აუცილებლობის ფაქტს, რომელიც სუბიექტის ნებაყოფლობაზე, მის მოთხოვნაზე კი არ არის დამოკიდებული, როგორც ეს მოზრდილების მიერ დაკისრებულ დავალებათა, ან მათ მოთხოვნათა შემთხვევაში ხდება, არამედ ობიექტის ბუნებაზე, რომლის შეცვლაც არასოდეს არ არის ნებაყოფლობაზე დამოკიდებული.

ამნაირად ბავშვი უკვე კონსტრუქციის თამაშის, ხატვისა და ძერწვის სხვადასხვა შემთხვევებში თავისი ქცევის ობიექტური ვითარებით განსაზღვრულობის ფაქტს ხვდება და ეცნობა. ამიერიდან დიდების დაჟინებითი მოთხოვნა, რომ იგი უთუოდ ასე მოიქცეს და არა ისე, რომ ასე შეიძლება და ისე არა, ნოყიერ ნიადაგს პოულობს ახლა ეს მოთხოვნა მისთვის სუბიექტურისა და ნებაყოფლობითის იერს ჰკარგავს და ობიექტურად დასაბუთებული აუცილებლობის ხასიათს ღებულობს. ამრიგად მასში **ვალდებულების გრძნობა** იღვიძებს, რომელიც მას თავისი სუბიექტური მიდრეკილებისა და მომენტის სურვილების ობიექტური ღირებულებისადმი დაქვემდებარებას მოსთხოვს.

2. ეს ძირითადი ხასიათის ცვლილება, როგორც ვნახეთ, სახვითი შემოქმედების განვითარების პროცესში ხორციელდება და ჩვენი პერიოდის ბოლოს იგი უკვე იმდენადაა მომწიფებული, რომ ბავშვს საკმაო ძალა შესწევს, თავისი სუბიექტური მიდრეკილებები ობიექტურად განსაზღვრულ მოთხოვნილებებს დაუქვემდებაროს. ამ მხრივ იგი საგრძნობლად განსხვავდება წინა პერიოდის ბავშვებისაგან.

ცვაიგლის ერთ-ერთი ცდა ამის თვალსაჩინო ნიმუშს იძლევა, როდესაც ბავშვს არჩევანს აძლევდნენ, ან ცდის ხელმძღვანელისათვის მოეტანა გასაღები, ანდა თავისთვის შოკოლადი, 3-6 წლის ასაკში იგი თითქმის ორჯერ უფ-

რო ხშირად ირჩევდა შოკოლადს, ვიდრე 5-6 წლისაში. როგორც ჩანს, თუ პირველ შემთხვევაში ბავშვის ქცევას თითქმის ყოველთვის პირადი სიამოვნების გრძნობა განსაზღვრავდა, მეორე შემთხვევაში ბავშვი იმდენად მომწიფებული აღმოჩნდა, რომ ახლა იგი გაცილებით უფრო ხშირად ვალდებულების გრძნობით ხელმძღვანელობდა.

ამავე საკითხისთვის **აბელსკაიას** და **ნეოპინხანოვას** შედეგებსაც აქვს მნიშვნელობა. გამოიკვია, რომ მიცემული ამოცანა (დავალება) ყველა ასაკში ერთნაირად არ განსაზღვრავს ბავშვის მოქმედებას; სამწლიანების ქცევაში უმთავრეს როლს ასრულებს გარემო წრის ზემოქმედება, რომელიც განუწყვეტლივ აიძულებს ბავშვს, განსაზღვრული მიმართულებით მოქმედოს. „პირიქით შვიდწლიანების შრომითი პროცესი ამოცანით განისაზღვრება, მაშასადამე, იგი ხასიათდება მტკიცე მიმართულებით გარკვეული მიზნისადმი, რომელიც მთელ პროცესზე ბატონობს“. ეს იმას ნიშნავს, რომ სამწლიანების მოქმედებაში ასოციაციური რეგულაცია ჭარბობს, ხოლო შვიდწლიანებისაში უფრო აქტიური რეგულაციის ფორმა, სახელდობრ, დეტერმინაციის ტენდენცია.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ჩვენი პერიოდის ერთ-ერთ ძირითად მონაპოვარს ვალდებულების ცნობიერების ჩასახვა და მომაგრება შეადგენს. მაშასადამე, 4-7 წლის ბავშვში საფუძველი ეყრება შრომის უნარის ორივე მთავარ პირობას: ერთი მხრივ, პროდუქტისა და მეორე მხრივ, **ვალდებულების** ცნობიერებას. ამის გამო ამიერიდან მას ძალა შესწევს, არა მარტო ნივთიერი მასალიდან რაიმე პროდუქტის შექმნა დაისახოს მიზნად, რაც კონსტრუქციის თამაშის ფარგლებშიც ხდება, არამედ მისი ობიექტურად დასაბუთებული სავალდებულო ხასიათიც ცნოს და თავისი ქცევა ამას დაუქვემდებაროს.

X. სოციალური ქცევის განვითარება

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევის ინვენტარში უპირატესი ადგილი ისევ თამაშს ეკუთვნის. მაგრამ დამახასიათებელი 4-7 წლის ბავშვისთვის ისაა, რომ მეხუთე წლიდან დაწყებული ე. წ. კონსტრუქციის თამაშის სწრაფი განვითარება იწყება და მეექვსე წლიდან იგი ყველა დანარჩენ ფორმას ჭარბობს. ამ გარემოებას დიდი მნიშვნელობა აქვს ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური ქცევის განვითარების შესასწავლად.

საქმე ისაა, რომ კონსტრუქციის თამაშის პროცესი თავის ელემენტარულ ფორმებში მაინც უფრო ინდივიდუალურ ფარგლებში მიმდინარეობს, ვიდრე სოციალურში: ნივთიერი მასალის გაფორმება შეიძლება მხოლოდ ინდივიდუალურად წარმოებდეს, სოციალური ხასიათი მას „შრომის განაწილების“ შემთხვევაში ეძლევა, ე. ი. მაშინ, როდესაც რამოდენიმე სუბიექტი ერთი და იმავე რთული პროდუქტის სხვადასხვა ნაწილებს ამზადებს, ან ნაწილობრივ ოპერაციებს ასრულებს და ამგვარად, არაპირდაპირ, ერთსა და იმავე საბოლოო მიზანს ემსახურება. ჩვენი პერიოდის კონსტრუქციის თამაშის დროს „შრომის განაწილებაზე“ ჯერ კიდევ არ შეიძლება ლაპარაკი. მაშასადამე, იგი ინდივიდუალური „მუშაობის“ სტიმულაციას უფრო იძლევა, ვიდრე ჯგუფურისას. ამ მხრივ იგი საგრძნობლად განსხვავდება წინა პერიოდის თამაშის მთავარი ფორმისაგან, ილუზიის თამაშისაგან, რომლის შინაარსიც დიდების ქცევის თავისებურ რეპროდუქციას წარმოადგენს და თავისი სტრუქტურით რამოდენიმე სუბიექტის მონაწილეობას უფრო ხშირად ჰგულისხმობს, ვიდრე ერთეული ბავშვისას. ამიტომ საფიქრებელია, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევის ხასიათი მისი სოციალური განვითარებისთვის წინა პე-

რიოდზე უფრო ნაკლებად ხელსაყრელ პირობებს უნდა ქმნიდეს.

მაგრამ ეს ასე ნამდვილად არაა. საქმე ისაა, რომ კონსტრუქციის თამაშს მეორე მხარეც აქვს, რომელიც სწორედ სოციალური განვითარების მძლავრ სტიმულაციას იძლევა და შეიძლება ითქვას, ნამდვილი სოციალური ქცევის განვითარების შესაძლებლობას პირველად ის ქმნის. მართალია, ნივთიერი მასალის დამუშავება ინდივიდუალური ძალებით წარმოებს და ამ მხრივ ბავშვის დამოუკიდებლობის განვითარებას მტკიცე საფუძველი უმუშავდება, მაგრამ ამავე დროს შექმნილი პროდუქტიდან უძლეველი იმპულსი გამომდინარეობს, რომელიც აიძულებს ბავშვს, თავისი შემოქმედება სხვას, მეორე ადამიანს აჩვენოს, რადგანაც უამისოდ შემოქმედების ნაყოფის ჭვრეტა და ამ უკანასკნელით ტკობა თითქმის სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა, მეორე მხრივ, როგორც ვიცით, პროდუქტის დამუშავების პროცესი მასში **ობიექტურ** ცნობიერებას აღვიძებს და სუბიექტური მიდრეკილების დომინანტობას ასუსტებს. წინა პერიოდში სოციალური კონტაქტი, უწინარეს ყოვლისა, ასეთ სუბიექტურ საფუძველზე ისახებოდა. ამიტომ იგი, არსებითად, ნამდვილ სოციალურ კონტაქტს არც კი წარმოადგენდა. პირადი მიდრეკილება შემთხვევითია და არაფერს სავალდებულოს არ შეიცავს. ამის გამო მის ნიადაგზე წამოჭრილი კონტაქტი შეიძლება მხოლოდ შემთხვევითი ხასიათის იყოს და მაშასადამე, მუდამ ცვალებადი და მერყევი. სოციალური პირადის პოლარულ კატეგორიას წარმოადგენს, იგი პირადის დაქვემდებარებას ჰგულისხმობს და მაშასადამე, მასზე ლაპარაკი სრულიად შეუძლებელია, სანამ სუბიექტს ობიექტურის ცნობიერება არ გასჩენია, სანამ იგი არ სწვდომია იდეას, რომ სუბიექტური, პირადი კი არ განსაზღვრავს ყველაფერს, არამედ თვითონ განისაზღვრება ობიექტურით. როგორც ვიცით, ამ ცნობიერებას სწორედ კონსტრუქციის თამაშის პროცესში ეყრება საფუძველი. მაშასადამე, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ბავშვის ნამდვილი სო-

ციალური განვითარების ძირითად პირობას პირველ რიგში ჩვენი პერიოდის თამაშის ფორმა ქმნის.

ამრიგად, ნივთიერი მასალის მიზანდასახული დამუშავების პროცესი ერთსა და იმავე დროს ბავშვის ინდივიდუალური დამოუკიდებლობის განვითარებასაც უწყობს ხელს და მისი სოციალური დამოკიდებულების შეგნების სტიმულაციასაც იძლევა. ნამდვილი სოციალობის ცნება კი, როგორც ვნახეთ, სწორედ ამ ორი პოლარული კატეგორიის ერთიანობას წარმოადგენს: როდესაც ორგანიზმი სრულიად მოკლებულია დამოუკიდებელი ცხოვრების უნარს (მაგ., თოთო ბავშვი ან სრული ინვალიდი), იგი იძულებული ხდება რომელიმე სოციალურ ჯგუფში იცხოვროს და სავსებით მას დაემორჩილოს; ამ შემთხვევაში მისი სოციალობის შესახებ სრულიად არ შეიძლება ვილაპარაკოთ, რადგანაც მის ქცევას სოციალური ცნება კი არ წარმართავს, არამედ მისი პირადი უმწეობა. სოციალური ცნობიერების აქტივობასთან მხოლოდ იმ შემთხვევაში გვექნებოდა საქმე, რომ იგი განვითარებული ინდივიდუალური ძალების მატარებელი ყოფილიყო, თორემ უამისოდ სოციალურისადმი დასამორჩილებელი მას არაფერი ექნებოდა. ყველაფერი ეს გვაფიქრებინებს, რომ სკოლის წინარე ასაკის მიმდინარეობაში ბავშვის სოციალური ქცევაც საგრძნობ სპეციფიკურ ცვლილებებს უნდა განიცდიდეს.

2. მცირეოდენი დაკვირვებაც საკმარისია, რათა დავრწმუნდეთ, რომ ჩვენს პერიოდში ბავშვის მისწრაფება სოციალური კონტაქტისადმი განსაკუთრებით სწრაფად იზრდება. ამ საკითხის სპეციალური გამოკვლევა საბოლოოდ გვარწმუნებს, რომ ეს მართლაც ასეა. **შევალიოვას** გამოკვლევის მიხედვით, რომელიც სკოლის წინარე ასაკის დაწესებულებებში იყო ჩატარებული, სამწლიანი ბავშვები საშუალოდ 7,16-ჯერ იღებენ ერთისა და იმავე დროის განმავლობაში ჯგუფურ თამაშში მონაწილეობას, ოთხწლიანები 11,90-ჯერ, ხუთწლიანები 12,75-ჯერ, ექვსწლიანები 12,55-ჯერ, შვიდწლიანები 12,75-ჯერ და რვაწლიანები 16,43-ჯერ.

აქედან ნათლად ჩანს, ჯერ ერთი, რომ სოციალური კონტაქტისადმი მისწრაფების გაძლიერება - სწრაფი ტემპით მიდის წინ: რვაწლიანებს ორჯერ უფრო ძლიერი აქვთ ეს მისწრაფება, ვიდრე სამწლიანებს და მეორე, რომ ყველაზე უფრო საგრძნობი ცვლილება ამ მხრივ ჯერ ჩვენი პერიოდის დასაწყისში ხდება (ოთხწლიანები) და მერე მის ბოლოს (რვაწლიანები). ეს გარემოება იმის უდავო საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ სკოლის წინარე ასაკის პირობები რაღაც სპეციფიკურს უნდა შეიცავდნენ, რაც ბავშვის სოციალური განვითარების იმპულსის ეგოდენ საგრძნობ გაცხოველებას იწვევს.

ასეთსავე შედეგს იძლევა ჰეცერის დაკვირვებაც, რომელიც განსაკუთრებით იმ მხრივ არის საინტერესო, რომ იგი საბავშვო ბაღისა და საბავშვო სახლის პირობებში კი არ იყო ნაწარმოები, არამედ ქუჩაზე, სადაც ბავშვები სპეციალურად სათამაშოდ იყრიდნენ თავს (ცხრ. 54).⁽⁴⁵⁾

ცხრილი 54

	ასაკი					
	3-5	5-7	7-9	9-11	11-13	13-15
მონაწილეობის შემთხვევა %-ში	15	22.5	21.5	21	12.5	7.5

როგორც ვხედავთ, საერთო თამაშში მონაწილეობის შემთხვევების რიცხვი 5-7 წლის ასაკში ერთბაშად მაქსიმალურ დონეს აღწევს. მაშასადამე, ცხადია, რომ აქ რაღაც საგანგებო მიზეზი იჩენს თავს, რომელიც ბავშვის სოციალურ მიდრეკილებას აძლიერებს.

ბოლოს, ბავშვის სოციალური მომწიფების მაჩვენებლად ისიც უნდა ჩაითვალოს, თუ რამდენად ხანგრძლივად ახერხებს იგი ჯგუფში დარჩენას. **არკინის** მიხედვით, 3-4 წლიანების დაჯგუფებათა ხანგრძლივობა 5-10 წუთამდე აღ-

წევს, ხოლო 6-7 წლიანთა უმეტეს შემთხვევაში (61%) 20 წუთსა და ხშირად მეტსაც.

ამრიგად, ნათელი ხდება, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვს სოციალური კონტაქტის საკმაოდ ძლიერი იმპულსი უჩნდება.

3. იბადება საკითხი: რა უდევს ამას საფუძვლად და მაშ რაში უნდა ვეძიოთ ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური განვითარების თავისებურება?

სანამ უშუალოდ ამ საკითხის გამორკვევას შევუდგებოდეთ, საჭიროა ბავშვის დაჯგუფებათა იმ თავისებურებებს გავეცნოთ, რომელნიც ჩვენს პერიოდში იჩენენ თავს.

პირველი, რასაც ჩვენი საკითხის ყველა მკვლევარი აღნიშნავს, ეს ისაა, რომ ბავშვის ჯგუფების სიდიდე მონაწილეთა რაოდენობის მხრივ საგრძნობლად იცვლება. **არკინის** მიხედვით, ორწევრიანი ჯგუფების რიცხვი ასაკის წინსვლასთან ერთად მცირდება, ხოლო უფრო ფართო შემადგენლობის (მაგალითად, 6-8 წევრიანი) ჯგუფების რიცხვი დაბალ ასაკში ან სრულიად არ გვხვდება, ანდა იშვიათად გამონაკლისის სახით, მაშინ როდესაც 6-7 წლიანთა შორის ასეთი ჯგუფები ჩვეულებრივ მოვლენას წარმოადგენენ.

ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური განვითარების მეორე თავისებურება იმაში იჩენს თავს, რომ 6-8 წლის მოზარდს განსაკუთრებით ტოლების მიმართ უჩნდება კონტაქტის დამყარების იმპულსი, ხოლო წინა პერიოდის ბავშვს უფრო დიდებთან აინტერესებს კავშირის დაჭერა. ჰეცერის ცნობით, 2-6 წლამდე ბავშვების მთელი 100% დიდების ირგვლივ იყრის თავს და მათი ხელმძღვანელობით თამაშობს. მეექვსე წლიდან კი მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება: ბავშვები თავის ტოლებს ეძებენ და მათთან ერთად იწყებენ თამაშს. მიუხედავად იმისა, რომ ნეკლიუდოვა და ვოლბერგი საბავშვო კერის ბავშვებს აკვირდებოდნენ, სადაც მრავალი ბავშვი ცხოვრობს ერთად, რის გამოც ისინი იძულებული ხდებიან, ძალაუწებურად ურთიერ-

თთან დაიჭირონ კავშირი, მათაც არსებითად იგივე შედეგი მიიღეს, რაც ჰეგერმა (ცხრ. 55)

ცხრილი 55 (%-ბად)

ვის უკავშირდებიან	ტოლებს	3-წლიან	5-წლიან	7-წლიან
სამწლიანები	43	43	46	11
ხუთწლიანები	80	8	80	11
შვიდწლიანები	72	4	24	72

როგორც ვხედავთ, ტოლების მიმართ კონტაქტის ტენდენცია პირველად სწორედ ხუთწლიანებში იჩენს განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ თავს. უეჭველია, ეს გარემოება სიმპტომატურად უნდა ჩაითვალოს ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური ქცევის დასახასიათებლად.

მესამე თავისებურების შესახებ უკვე ზემოთ გვქონდა საუბარი. იგი იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვი ახლა გაცილებით უფრო ხანგრძლივად რჩება კოლექტივში, ვიდრე წინა პერიოდში.

4. რას გვეუბნება ყველაფერი ეს ჩვენი ბავშვის სოციალური განვითარების ბუნების შესახებ? ამ საკითხის გადასაჭრელად გადამწყვეტი მნიშვნელობა ექნებოდა იმის შესწავლას, თუ რა ნიადაგზე წარმოებს ბავშვთა ჯგუფებად გაერთიანება, რა ხასიათი აქვს მათ თანამშრომლობას, რა აკავშირებს მათ ჯგუფებს.

როგორც წინა თავში იყო აღნიშნული, ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის გამოკვლევათა მიხედვით,⁽⁴⁶⁾ ბავშვთა თანამშრომლობის შემთხვევაში სამი განსხვავებული ფორმა გვხვდება: 1. თანამშრომლობის წინა საფეხური. 2. ელემენტარული თანამშრომლობა და 3. რთული თანამშრომლობა. ეს უკანასკნელი, ბავშვის კოლექტივის მთლიანი მიზნისა და საერთო მოქმედებების გაგების ფაქტს გულისხმობს. ეს

იმას ნიშნავს, რომ ბავშვის ქცევას ჯგუფში მთლიანი მიზანი და მისი მიხედვით შედგენილი გეგმა განსაზღვრავს. მაშასადამე, გადამწყვეტ როლს არა თვითონ ცალკეულ მონაწილეთა სუბიექტური მიდრეკილება და შემთხვევით წამოჭრილი მომენტის ცვალებადი ინტერესი კი არ ასრულებს, არამედ ის მოთხოვნილება, რომელიც ერთხელ დასახული მიზნიდან გამომდინარეობს და თითოეულის წინაშე ობიექტური, მის ნებაყოფლობაზე სრულიად დამოუკიდებელი და სავალდებულო ღირებულების სახით დგება. ვინც ასეთ კოლექტივში იღებს მონაწილეობას, ის იძულებული ხდება, თავისი სუბიექტური მიდრეკილებები და მომენტის შესაძლო სურვილები იმთავითვე ამ ობიექტურ მოთხოვნილების ინტერესებს დაუქვემდებაროს და მაშასადამე, თავისი სოციალური კონტაქტი არა პირადი გრძნობის, არამედ ობიექტური მოთხოვნილების საფუძველზე დაამყაროს.

საინტერესოა, რომ ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში სწორედ რთული თანამშრომლობის ფორმა იწყებს და აგრძელებს განვითარებას. 3-4 წლის ასაკში იგი მცირედ არის წარმოდგენილი, ხოლო ხუთი წლიდან მისი სიხშირე ერთი-სამად იზრდება და მერვე წლისათვის საკმაოდ მაღალ დონეს აღწევს (ცხრ. 56).

ცხრილი 56

თანამშრომლობის ფორმა	ასაკი		
	3-4	5-6	6 ½ -7 ½
თანამშ. წინა საფეხური	14	6	4
ელემენტ. თანამშრომლობა	79	79	74
რთული თანამშრომლობა	7	15	22

ამ მონაცემებით ჰეცერი ოთხ ჯგუფად ჰყოფს თამაშის იმ ფორმებს, რომელთა დაკვირვებაც მას მოუხდა, იმის მიხედვით, თუ რა როლს ასრულებს მათში ამოცანა: 1. თამაში, რომელიც არავითარ ამოცანას არ შეიცავს, 2. წაბადვისა და სხვების აყოლის თამაში, 3. მტკიცედ განსაზღვრული ამოცანის შემცველი თამაში: იგი მტკიცე წესებს შეიცავს და მთელი თამაში ამ წესების უცვლელად შესრულებას ჰგულისხმობს; 4. ამოცანა მოცემულია, მაგრამ მის გადასაწყვეტად თითოეულ მონაწილეს თავისუფალი სარბიელი ეძლევა: იგი ისეთ წესს მიმართავს, რომელიც მას უფრო მიზანშეწონილად მიაჩნია. ჰეცერის შედეგების მიხედვით, რომელიც 57-ე ცხრილშია მოცემული, ჩვენი პერიოდის ბავშვებისათვის დამახასიათებლად თამაშის მესამე ფორმა უნდა ჩაითვალოს. ეს კი ნიშნავს, რომ მათ ქცევას თამაშის ობიექტურად მოცემული მომენტი განსაზღვრავს.

ამრიგად, უეჭველი ხდება, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური ქცევა პირად, სუბიექტურ ხასიათს ჰკარგავს და ობიექტურის საფუძველზე იწყებს დაყრდნობას.

ცხრილი 57

ასაკი	თამაშის ფორმები			
	1 ფ.	2 ფ.	3 ფ.	4 ფ.
3	33	50	17	-
4-6	16	30	51	3
6-10	2	18	60	20
10-15	-	13	24	60

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ ამან სხვა მომენტებში უნდა იჩინოს თავი, განსაკუთრებით იმაში, თუ როგორ ეპყრობიან ბავშვები ურთიერთს, როდესაც რომელიმე მათგანი სა-

ერთო თამაშის მოთხოვნილებებს არ აკმაყოფილებს და ამნაირად სავალდებულო წესებს არღვევს.

ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის მიხედვით, ბავშვთა შორის სოციალური ურთიერთობის შემთხვევებში ბრძოლის ექვსი განსხვავებული ფორმა იჩენს თავს: პროტესტი, თავდასხმა, წაგლეჯა, გაბრაზება, მუქარა და ჩხუბი. მათ შორის ყველაზე უფრო ხშირად პროტესტის შემთხვევებს აქვთ ადგილი. მათი მიზეზები და ფორმები სხვადასხვაგვარია. 1. აგრესიული მოქმედება ერთი პირისა ან მთელი ჯგუფისა ბავშვის პიროვნების წინააღმდეგ; 2. აგრესიული მოქმედება, რომელიც მიმართულია საკუთრების წინააღმდეგ (წართმევა, გაფუჭება); 3. დაუმორჩილებლობა; 4. უარი თანამშრომლობაზე; 5. თამაშის ან სხვა საერთო წესების დარღვევა; 6. აგრესიული მოქმედება ჯგუფის რომელიმე წევრის მიმართ, ამ ექვსი ფორმიდან სამს უკანასკნელს გარკვეული სოციალური მნიშვნელობა აქვს: უარს თანამშრომლობაზე, განსაკუთრებით საერთო წესების დარღვევასა და აგრესიულობას ჯგუფის წევრების მიმართ ობიექტური, საერთო სავალდებულო მოთხოვნილებების დარღვევის ხასიათი აქვს, მაშინ როდესაც პირველი სამის შესახებ ამის თქმა არ შეიძლება.

ჩვენთვის ამჟამად განსაკუთრებით ის გარემოებაა საინტერესო, რომ პროტესტის აღნიშნულ მოტივთა შორის უფროს ბავშვებში ყველაზე უფრო ხშირად სოციალური ხასიათის მოტივები გვხვდება, ხოლო უმცროსთა შორის პირველი ადგილი პირადი ხასიათის მოტივებს ეკუთვნის. ამრიგად, აქედანაც ნათელი ხდება, რომ ბავშვთა სოციალურ განვითარებას ჩვენს პერიოდში ობიექტური საფუძველის გაძლიერების ტენდენცია ახასიათებს.

5. ამის შემდეგ ნათელი ხდება, თუ რატომაა, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ჯგუფები მრავალრიცხოვანი ხდება, ხანგრძლივად ფუნქციონირებს და უმთავრესად ტოლები-საგან შედგება. თუ ბავშვებს ახლა ურთიერთთან არა პირადი დამოკიდებულება, პირადი სიმპათია, არამედ საერთო

„საქმე“, ჩვეულებრივ, თამაში აკავშირებს, მაშინ გასაგებია, მათი ჯგუფების შემადგენლობა რომ შედარებით მრავალრიცხოვანი ხდება: ბავშვი ახლა თამაშის პარტნიორს ეძებს და მისთვის სულ ერთია, ახლობელი და ნაცნობი ბავშვი შევა მის ჯგუფში, თუ სხვა ვინმე. ბავშვის კონტაქტი რომ ახლაც პირადი დამოკიდებულების მომენტს განესაზღვრა, მაშინ მრავალრიცხოვანი ჯგუფის შედგენა სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა.

მეორე მხრივ, ობიექტური მიზანი, რომელიც ახლა ბავშვთა შეჯგუფებას უდევს საფუძვლად, სრულიად დაკარგავდა თავის აზრს, რომ ჯგუფი საკმაო ხანგრძლივობით არსებობის უნარს ყოფილიყო მოკლებული. დაწყებული საქმე დასრულებას მოითხოვს, და გასაგებია, რომ ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში ბავშვთა დაჯგუფება სულ უფრო და უფრო ხანგრძლივი ხდება.

ბოლოს, საერთო მიზანი, საერთო საქმე საერთო ინტერესსა და შედარებით ერთნაირ ძალებს გულისხმობს; უამისოდ მის ნიადაგზე შეკავშირებას ყოველი აზრი დაეკარგებოდა, თუ იგი სრულიად შეუძლებელი არ აღმოჩნდებოდა. ასეთი ჯგუფები მოკლებული იქნებოდნენ ობიექტურ საფუძველს და შედგენის უმაღლვე დაიშლებოდნენ.

6. ამის შემდეგ ნათელი ხდება ისიც, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვთა შორის **მძღვარის** (вожатый) როლი და თვისებები სულ უფრო და უფრო გარკვეულ სახეს ღებულობს.

იმავე ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის გამოკვლევათა მიხედვით, მძღვარის როლში 3-4 წლიანებიდან 12% გამოდის, 5-6-წლიანებიდან 34% და 6-7-წლიანებიდან - 54%. მაშასადამე, ასაკი აქ განსაკუთრებით გადამწყვეტ როლს ასრულებს, ეს იქიდანაც ჩანს, რომ მძღვარობის ხანგრძლივობაც ამ ფაქტორთან აღმოჩნდა დაკავშირებული: 3-4 წლიანთა მძღვარობა საშუალოდ 5 წუთს გრძელდება, 5-6-წლიანთა - 8 წუთს და 6-7- წლიანთა - 13 წუთს. ამასთან ერთად მძღვარობის განვითარების საფეხურებიც ასაკის მიხედ-

ვით იცვლება. აღნიშნულ გამოკვლევაში სულ ექვსი ასეთი საფეხურია დადასტურებული.

1. **პასიური მძღვარობის** საფეხური. მძღვარი თავისდა უნებურად ხდება ბავშვის ხელმძღვანელი; მას არავითარი ინტერესი და სურვილი არა აქვს, სხვათა ქცევაზე გავლენა მოახდინოს, მაგრამ ბავშვები თვითონ იყრიან მის გარშემო თავს და ყოველნაირად ჰბაძავენ მას.

2. **არა სისტემატიური აქტიური მძღვარობის** საფეხური. მძღვარობა ახლა უფრო აქტიური ხდება, მაგრამ იგი სისტემატურ ხასიათს არ ატარებს; მხოლოდ ზოგიერთ შემთხვევაში იჩენს თავს და ადვილად გადადის ხელიდან ხელში.

3. **აქტიური მძღვარობა**, რომელიც საკმაო ხანს გრძელდება და ზოგჯერ **ქცევის მთელს დამოკიდებელ ნაწილებს წარმართავს**, მაგრამ მთელ პროცესზე ჯერ კიდევ ვერ ვრცელდება და ამიტომ შედარებით შემთხვევითი ხასიათის არის.

4. **აქტიური მძღვარობის** საფეხური. აქ მძღვარი მთელი ქცევის პროცესს ფლობს, ხელმძღვანელობს მთელს ჯგუფს და თავიდან ბოლომდე მძღვარობას არავის უთმობს.

5. მეხუთე საფეხურს ავტორები იმ შემთხვევებს მიაკუთვნებენ, როდესაც ერთი მთავარი მძღვარის გვერდით მეორეც გამოდის, რომელიც პირველს ეხმარება და ავსებს და ამით თვითონაც ერთგვარ გავლენას ახდენს ჯგუფზე.

6. მეექვსე საფეხურზე ერთის ნაცვლად ორი თანასწორუფლებიანი და გავლენიანი მძღვარი არსებობს, მაგრამ თითოეულ მათგანს გავლენის საკუთარი სფერო აქვს ამორჩეული.

ასაკის მიხედვით, ეს საფეხურები შემდეგნაირადაა განაწილებული (ცხრ. 58). როგორც ვხედავთ, 3-4 წლის ასაკში აქტიური მძღვარობის შემთხვევები თითქმის სრულიად არ გვხვდება (13%), მაშინ როდესაც ჩვენი პერიოდის ბოლოს იგი თითქმის ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა (66%).

ამრიგად, ჩვენ ვრწმუნდებით, რომ ჩვენი პერიოდის ბოლოს ბავშვი იმდენად მომწიფებულია სოციალურად, რომ ამიერიდან იგი არსებითად ნამდვილ სოციალურ არსებად უნდა ჩაითვალოს.

კოლექტიური ქცევის ობიექტური განსაზღვრულობა თანდათან ამტკიცებს ბავშვის ობიექტურ ცნობიერებას და კიდევ უფრო აყალიბებს და ასრულებს **ვალდებულების** გრძნობას, რომელიც პირველად პროდუქტის შემოქმედების პროცესში ისახება და მოზრდილთა დარიგებისა და ხელმძღვანელობის ზეგავლენით ფორმირდება.

ცხრილი 58

მძღვარ. საფ.	3-4	5-6	6 ½ -7 ½
1-3 საფ.	87%	56%	34%
4-6 საფ.	13%	44%	66%

ამრიგად, ნათელი ხდება, რომ ზნეობრივი ცნობიერების ელემენტები ბავშვს უკვე ჩვენს პერიოდში უმუშავდება. ვალდებულების გრძნობის ზეგავლენით, სოციალური გარემოს ზნეობრივი შეხედულებები და ჩვეულებანი შესავალს ჰპოულობენ მის ცნობიერებაში და სულ უფრო და უფრო მტკიცე რეგულატორულ გავლენას ახდენენ მის ქცევაზე.

XI. რეცეფციის განვითარების ხაზი

როგორც სხეულის მოტორიკის, ისე შემოქმედებითი ქცევის სხვადასხვა ფორმის განხილვა უდავოდ გვითვალისწინებს, რომ წინამდებარე პერიოდის ბავშვის სპეციფიკურ თავისებურებას მიზანშეწონილი წინასწარგანზრახული ქცევის მომწიფების პროცესი შეადგენს. ჩვენ დავრწმუნდით, რომ 7-8 წლისთვის ეს პროცესი იმდენად შორს მიდის, რომ ამ ასაკის ბავშვი არა მარტო „საქმიანობისთვის“ არის მზად, არამედ ნამდვილი შრომის წარმოებისთვისაც. ეს მნიშვნელოვანი მიღწევა ინერტული ნივთიერი მასალის დაძლევის, მისი წინასწარ დასახული მიზნის მიხედვით გარდაქმნის, მისი თანდათანობითი დაუფლების ცდის პროცესში ხორციელდება. ჩვენს პერიოდში ეს ცდა პირველ რიგში ე. წ. კონსტრუქციის თამაშის ფარგლებს არღვევს და ნამდვილი შრომითი ქცევის ფორმების სახით გამოვლინდება.

გზადაგზა, იმის კვალობაზე, თუ როგორ წარმოებს ობიექტურად მოცემული ნივთიერი მასალის წინააღმდეგობასთან ბრძოლა; იმის კვალობაზე, თუ როგორ მწიფდება ბავშვში შრომითი ქცევის უნარი, მისი პიროვნების მთელი სტრუქტურის გარდაქმნა ხდება. უწინარეს ყოვლისა, დასახული მიზნის განხორციელების იმპულსი, რომელიც მოცემული მასალის მიზანშეწონილ გარდაქმნას ესწრაფვის, მისი თავისებურების ყურადღებით გათვალისწინებას, ანუ ობიექტივაციას მოითხოვს. ამ ნიადაგზე ობიექტური სინამდვილის აღქმა, მასში არსებულ მიმართებათა გათვალისწინებისა და ბავშვის მთელი მსოფლმხედველობის სტრუქტურაში ძირითადი ხასიათის ცვლილებებმა უნდა იჩინონ თავი. უეჭველია, ამ ცვლილებათა მთავარი აზრი ბავშვის ქცევაში, სუბიექტური პრინციპის დომინანტობის დაშლისა

და ობიექტურის პირველ რიგში წამოყენების პროცესში უნდა ვეძიოთ.

ა. ობიექტური განსაზღვრულობის განვითარება აღქმაში.

1. 2-4 წლის ბავშვის აღქმას, როგორც ვიცით, სუბიექტური ხასიათი აქვს და ამიტომ იგი ჯერ კიდევ მეტად თუ ნაკლებად დიფუზიური, დიფერენციაციას მოკლებული მთლიანობის განცდას წარმოადგენს.

ჩვენი პერიოდის ბავშვში ისეთი ცვლილებები ხდება, რომ ობიექტურად მოცემულის აღქმა სუბიექტური, განუწევრებელი მთლიანობის სახით სრულიად აღარაა მისთვის საკმარისი. საქმე ისაა, რომ ბავშვი თანდათანობით, წინასწარი მიზნის მიხედვით, ობიექტური მასალის გარდაქმნას ეჩვევა; და აი ამ გარდაქმნის პროცესში მასალის თავისებურებათა ობიექტური მოცულობის საკითხი სულ უფრო და უფრო ხშირად დგება მის წინაშე და სულ უფრო და უფრო მეტად აიძულებს მას, თავისი ქცევა ამ ობიექტური მოცულობის მიხედვით წარმართოს. წინააღმდეგ შემთხვევაში, დასახული მიზნის განხორციელება, თუ ყოველთვის შეუძლებელი არაა, საგრძნობლად გაძნელებული მაინც იქნებოდა. ეს გარემოება თანდათანობით ამზადებს ნიადაგს, რომ ბავშვის აღქმის სტრუქტურა შეიცვალოს, რათა მასში ობიექტის თავისებურებებმა ჯერ დამახასიათებლისა და შემდეგ სხვა ნიშნების სახითაც ჰპოვონ თავისი ანარეკლი.

ამრიგად, აღქმას წინანდელი დიფუზიური ხასიათი ეკარგება და მის შინაარსში სულ უფრო და უფრო მეტი დიფერენციაცია იჩენს თავს. საგანთა განსხვავებასა და მსგავსებას ამიერიდან ობიექტური ნიშნები განსაზღვრავენ და არა, წინანდებურად, ერთ-ერთი მხარე, რომელიც შემთხვევით ძლიერ შთაბეჭდილებას ახდენს ბავშვზე.

2. ჩვენი პერიოდის ბავშვის აღქმაში რომ მართლა ასეთი ხასიათის ცვლილება ხდება, ამას არა მარტო აღნიშნული მოსაზრება ამტკიცებს, არამედ ის მასალაც, რომელიც ერთ-ერთი ჩვენი ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგად იქნა მიღებული.

ბავშვის წინაშე ფერით, ფორმით, სიდიდითა და ფერების რიცხვით ურთიერთისაგან განსხვავებული მუყაოს ფიგურებია გაშლილი. ბავშვს ამოცანა ეძლევა, მთელი ეს მასალა რამდენიმე ჯგუფად გაჰყოს, ისე რომ თითოეულ ჯგუფში მსგავსი ფიგურები მოთავსდეს. ამ ამოცანის გადასაჭრელად აუცილებელია, თითოეული ფიგურის ნიშნების ობიექტივაცია მოხდეს და ჯგუფებად განაწილება ამ ნიშნების მიხედვით იქნეს წარმოებული. მაშასადამე, ამოცანა შესაძლებლობას იძლევა გავარკვიოთ, ახერხებს თუ არა ბავშვი მოცემული მასალის სხვადასხვა ნიშნების თვალსაზრისით აღქმას და მერე ამ დაკვირვების ნიადაგზე მასალის დაჯგუფებას. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ამ ცდებისათვის ისაა, რომ როდესაც ცდის პირი სრულიად ვერ ახერხებს ამოცანის გადაჭრას, ცდის ხელმძღვანელი მას დახმარებას უწევს: 1. აჯგუფებს მასალის ნაწილს რომელიმე ნიშნის მიხედვით და წინადადებას აძლევს ცდის პირს დანარჩენი მასალა თვითონ გაანაწილოს მოცემულ ჯგუფებში. 2. თუ ცდის პირმა ვერც ეს მოახერხა, მაშინ ცდის ხელმძღვანელი აიღებს დანარჩენი მასალიდან ერთ-ერთ ფიგურას და ეკითხება ცდის პირს, – ეს რომელს ჰგავს, ამას თუ იმას (მიუთითებს ჯგუფზე)? თუ ცდის პირის პასუხი სწორი აღმოჩნდა, მაშინ ფიგურა ნაჩვენებ ჯგუფში თავსდება, ხოლო დანარჩენებს თვით ცდის პირი ანაწილებს; ათავსებს შესაფერის ჯგუფში. 3. თუ ვერც ამან უშველა, მაშინ ექსპერიმენტატორი პირდაპირ ეუბნება ცდის პირს: ყველა წითელი ფიგურა ერთად დააწყე, ყვითელი ერთად და სხვ. იმის მიხედვით, თუ დახმარების რომელი საფეხური აღმოჩნდება ცდის პირისთვის საკმარისი, შეგვიძლია დავასკვნათ, რამდენად ახერხებს იგი მოცემული ფიგურე-

ბის ნიშნების დიფერენციაციას და თავის მუშაობაში ამით ხელმძღვანელობას.⁽⁴⁷⁾

რა გამოირკვა ამ ცდების შედეგად? ჩვენი საკითხებისთვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს იმის გათვალისწინებას, თუ რამდენად დამოუკიდებლად ახერხებს ამა თუ იმ ასაკის ბავშვი დასახული ამოცანის გადაწყვეტას, ე. ი. მიწოდებული მასალის ამა თუ იმ ნიშნის მიხედვით დაჯგუფებას. უეჭველია, რადგანაც დაჯგუფების შემთხვევა იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ მიწოდებულ მასალაში ბავშვი მის ცალკეულ ნიშნებსაც ხედავს. ხოლო იმის მიხედვით, თუ რამდენად დიდი დახმარებაა მისთვის საჭირო, რათა დაჯგუფება მოახერხოს, შეიძლება დავასკვნათ, თუ რამდენად ძნელია მისთვის ამ ცალკეული ნიშნების დიფერენციაცია.

ცხრ. 59 სწორედ ამ საკითხზე გვაძლევს პასუხს. პირველ რუბრიკაში აღნიშნულია დამოუკიდებლობის სამი საფეხური, რომელსაც ექსპერიმენტატორი მიმართავს, რათა ბავშვს ჯგუფების ამოცანის გადაჭრა გაუადვილოს. დანარჩენ რუბრიკებში სხვადასხვა ასაკის ბავშვთა სწორი დაჯგუფების შემთხვევების პროცენტული რაოდენობაა მოყვანილი.

ცხრილიდან ჩანს, რომ 3-4 წლამდე ამოცანის დამოუკიდებელი გადაჭრის არცერთი შემთხვევა არ გვხვდება. ეს იმას ამტკიცებს, რომ, თუ საგანგებო ზომებს არ მიმართე, ამ ასაკის ბავშვს ძალა არ შესწევს, მიწოდებული მასალის ეგზემპლარები ცალკეული ნიშნების მატარებლად აღიქვას. მაშასადამე, მისი აღქმა ჯერ კიდევ „ინტრადიფუზიურია“, ჯერ კიდევ მოკლებულია შინაარსის დიფერენციაციას, როგორც ეს წინა პერიოდის განხილვის დროსაც დადასტურდა. საინტერესოა, რომ ოთხი წლის შემდეგ, ე. ი. სწორედ იმ დროიდან, როდესაც მიზანდასახული შემოქმედების უნარის სწრაფი განვითარება იწყება, როდესაც მაშასადამე მასალის თვისებათა ობიექტივაციის მკვეთრი საჭიროება იბადება, ბავშვი დამოუკიდებელი დაჯგუფების

წარმოებას იწყებს (26%) და შემდეგ წლებში იმდენად ავითარებს ამ უნარს, რომ 7-8 წლისთვის უკვე უმეტეს შემთხვევაში (63%) ექსპერიმენტატორის დახმარების გარეშე წყვეტს მოცემულ ამოცანას.

ცხრილი 59

დამოუკიდებლობის საფეხურები	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8
I	-	26	44	43	63
II	64	36	22	43	32
III	36	36	14	14	5

მაშასადამე, მთლიანი ობიექტის აღქმა ნაწევრდება და მის წინანდელ დიფუზიურობას თანდათანობით ბოლო ედება.

3. მაგრამ გადამწყვეტი მნიშვნელობა იმას აქვს, თუ რამდენად შორს მიდის ბავშვის აღქმის დანაწევრებულობის უნარი.

ცხრ. 60 ამ საკითხის პასუხს იძლევა. აქ, ამ ცხრილში აღრიცხულია ის შემთხვევები, როდესაც ამა თუ იმ ასაკის ბავშვი დამოუკიდებლად ახერხებს მასალის დაჯგუფებას ჯერ ერთი, მერე მეორე და მერე დანარჩენი ნიშნების მიხედვით. უნდა ვიფიქროთ, რომ ასეთი რამ მხოლოდ იმ შემთხვევაში უნდა იყოს შესაძლებელი, თუ იგი მიწოდებული ობიექტის აღქმისას ყველა ამ ნიშნის (ფერი, ფორმა, სიდიდე, რიცხვი) ობიექტივაციას ახერხებს. ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ მეხუთე წელში ერთბაშად სამი ნიშნის დიფერენციაციას ახდენს ბავშვი და მეშვიდეში უკვე იმდენად შორს მიდის, რომ ისეთი რთული ნიშნის შემჩნევასაც კი ახერხებს, როგორიცაა აღქმული ობიექტის ფერთა რიცხვი.

ამრიგად უდავო ხდება, რომ აღქმის დიფუზირების დარღვევა და განაწევრებული მთლიანის სახით, ობიექტის აღ-

ქმა მართლაც ნივთიერი მასალის მიზანდასახული დამუშავების უნარის განვითარებას მიჰყვება კვალდაკვალ. სრულიად ცხადია, რომ ეს ბავშვის დაკვირვებულობის შედარებით მაღალ დონეს ადასტურებს.

ცხრილი 60

ასაკი	ფერი	ფორმა	სიდიდე	რიცხვი
3-4	-	-	-	-
4-5	64	33	26	-
5-6	100	77	44	-
6-7	90	37	50	30
7-8	100	88	50	33

ცხრილი 61

ასაკი	ელემენტების რიცხვი
4	105
5	149
6	196

და მართლაც, **სემიონოვა - ბოლტუნოვას** ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგები (რომელიც 4-6 წლის 99 ბავშვის მიერ 81 სურათის აღწერის ანალიზის გზით იქნა მიღებული), სავსებით ამტკიცებს ამ დებულებას.⁽⁴⁸⁾ გამოირკვა, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვი მით უფრო მეტ დეტალებს აღიქვამს მიწოდებულ სურათში, რაც უფრო მაღალია მისი ასაკი. ამის თვალსაჩინო ილუსტრაციას ცხრ. 61 იძლევა,

რომელიც ზემოაღნიშნული ავტორის შედეგების დაჯგუფების გზით მივიღეთ.

4. საინტერესოა, რას აქცევს ჩვენი პერიოდის ბავშვი ყურადღებას იმ სურათში, რომელიც მას აღსაწერად ეძლევა. ვ. შტერნის მიხედვით, სურათის დაკვირვებისას ბავშვის თვალსაზრისი მისი ასაკის ზრდასთან ერთად გარკვეული თანმიმდევრობით იცვლება („სუბსტანციის ხანა“, „აქციის ხანა“, „რელაციის ხანა“ და „ნიშნის ხანა“). სემიონოვა-ბოლტუნოვას იმავე გამოკვლევის შედეგების დაჯგუფება ამ საკითხის გასარკვევად შემდეგ სურათს იძლევა (ცხრ. 62).

ცხრილი 62

ასაკი	საგნები	მოქმედება	მიმართება	ნიშანი
4	1445	178	106	73
5	1311	218	155	117
6	1175	293	219	114

საგნების შემჩნევის შემთხვევათა რიცხვი ასაკის წინსვლასთან ერთად კლებულობს; ოდნავ მატულობს მოქმედებათა დასახელების შემთხვევები; ხოლო მიმართებათა და ნიშანთა სიხშირის მაჩვენებლები განსაკუთრებით თვალსაჩინო ზრდას განიცდიან. აქედან ცხადი ხდება, რომ ბავშვი, მეტადრე ხუთი წლიდან, არა მარტო აღქმული მასალის ნიშანთა, არამედ მასში გამოსახულ მიმართებათა დიფერენციაციის უნარსაც სწრაფი ტემპით ავითარებს.

შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით ხშირად ლოგიკურ ან კაუზალურ მიმართებასთან გვაქვს საქმე. არა! ბავშვის ყურადღება უფრო სივრცისა და ზოგიერთი სხვა ნაკლებ მნიშვნელოვანი მიმართების დადასტურებისაკენაა მიპყრობილი.

5. საინტერესოა გავარკვიოთ, თუ როგორ ვითარდება ჩვენს პერიოდში კერძოდ სივრცითი მიმართების უნარი. უეჭველია, რომ ნივთიერი მასალის დამუშავების შემთხვევაში სივრცითი მიმართების ობიექტივაციის საჭიროება განსაკუთრებით ხშირად უნდა იჩენდეს თავს და მამასადამე, მისი სწრაფი განვითარება პირველად სწორედ 4-8 წლის ასაკში უნდა წარმოებდეს.

ამ საკითხის გამოსარკვევად ნეკლიუდოვამ შემდეგი ცდები ჩაატარა: იგი აწოდებდა ბავშვს ექვს მუყაოს კვადრატს, რომელთაგანაც თითოეულში მოთავსებული იყო ორ-ორი ყოველმხრივ ერთნაირი, მაგრამ სხვადასხვა სივრცის ურთიერთ-მიმართებაში მყოფი კატის სურათი. (პირველ კვადრატში კატა A მარჯვნივ, კატა B მარცხნივ; მეორეში, პირიქით, მესამეში - A ზემოთ მარცხნივ, B ქვემოთ მარჯვნივ. მეოთხეში - A ქვემოთ მარცხნივ, B ქვემოთ მარჯვნივ, მეხუთეში - A ზემოთ მარჯვნივ, B ქვემოთ მარცხნივ და მეექვსეში A ქვემოთ მარჯვნივ და B ზემოთ მარცხნივ). ბავშვს ეძლეოდა ერთ-ერთი ასეთი კვადრატთაგანი და ევალებოდა, ექვს აღნიშნულ კვადრატს შორის მიწოდებული ნიმუშის შესატყვისი აერჩია. ცხადია, ბავშვის პასუხის სისწორე სავსებით იმაზე იქნება დამოკიდებული, შესძლებს იგი სივრცითი მიმართების იდენტიფიკაციას თუ ვერა. მაგრამ ამ შემთხვევაში, ამოცანა შედარებით მარტივია, რადგანაც მოცემული სურათები მარტო ერთი **სივრცითი** ნიმუშის მიხედვით განსხვავდებიან ურთიერთისაგან. - თავისი ცდების მეორე სერიაში ნეკლიუდოვამ ცოტა უფრო გართულებული ამოცანა მისცა ბავშვებს: კვადრატებში ჩახატული იყო ხელიანი დოქი და ხელიანი ჭიქა, მაგრამ ისე, რომ თითოეულ კვადრატში ჭიქასა და დოქს შორის ორის მხრივ განსხვავებული სივრცითი მიმართება იყო დაცული: ერთში - დოქი მარჯვნივ, ჭიქა მარცხნივ, მაგრამ ხელი ორივეს მარჯვნივ, მეორეში - დოქი მარცხნივ, ჭიქა მარჯვნივ, მაგრამ ხელი პირველს მარჯვნივ და მეორეს მარცხნივ. ამ პრინციპით ცხრა კვადრატი იყო შედგენილი. ამოცანის გა-

558

დაჭრა აქ არა მარტო მოცემული ობიექტების სივრცითი მიმართების შემჩნევას მოითხოვს, არამედ მათი ნაწილები-სასაც. მაშასადამე, იგი უფრო დიფერენცირებული დაკვირვების უნარს ჰგულისხმობს.

ცდების შედეგებიდან გამოირკვა, რომ პირველ სერიაში ოთხწლიანების 38% ვერცერთ ამოცანას ვერ სწყვეტს, ხოლო ყველა ამოცანის შეუცდომლად გადაჭრას ვერც ერთი ამ ასაკის ბავშვი ვერ ახერხებს, მეხუთე წელში მდგომარეობა იცვლება: ვერცერთ ამოცანას მხოლოდ 19% ვერ სწყვეტს, ხოლო ყველა ამოცანას უკვე 11% ჭრის შეუცდომლად. ექვსწლიანებიდან 8% ვერცერთს ვერ სწყვეტს, 34% კი ყველას. შვიდწლიანებიდან ვერცერთს 4%, ყველას 46%. რვაწლიანებიდან 0% - ვერცერთს და 69% - ყველას.

მეორე, უფრო რთული ცდების სერიაში შემდეგი რიცხვები იქნა მიღებული: ოთხწლიანებიდან 68% ვერ სჭრის შეუცდომლად ვერცერთ ამოცანას; ხუთწლიანებიდან - 16% ვერცერთს და ყველას - ვერცერთი %. ექვსწლიანებიდან ვერცერთს - 23% და ყველა ამოცანას - 4%, შვიდწლიანებიდან ვერცერთი % და ყველას 19%; ბოლოს, რვაწლიანებიდან ვერცერთს - 8% და ყველას 54%.⁽⁴⁹⁾

ამ რიცხვებიდან ნათლად ჩანს, რომ მეხუთე წლიდან დაწყებული სივრცითი მიმართების დიფერენციაციის განვითარებაც საკმაოდ სწრაფად მიდის წინ.

ბ. აქტიური მეხსიერების მომზადება

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევაში თანდათანობით იზრდება წარსული გამოცდილების როლიც. ამისდა მიხედვით, მისი მეხსიერების განვითარებაც ახალ მიმართულებას ღებულობს. ერთი მხრივ იგი სულ უფრო და უფრო ფართოვდება და უფრო და უფრო დიფერენცირებული შინაარსის წარმოდგენათა რეპროდუქციის შესაძლებლობებს იძენს; მეორე მხრივ, მიზანდასახულობის განვითარების ზეგავლენით, პასიური რეპროდუქციის გვერდით აქტიური

მოგონებისა და დამახსოვრების უნარიც თვალსაჩინო მომწიფებას განიცდის. ეს პროცესი იმდენად შორს მიდის, რომ ჩვენი პერიოდის ბოლოს ბავშვს უკვე ძალა შესწევს, ამა თუ იმ მასალის ხანგრძლივი დამახსოვრება დაისახოს მიზნად და მაშასადამე, თავისი მეხსიერების მუშაობა მეტად თუნაკლებად აქტიურად წარმართოს.

2. თუ რამდენად თვალსაჩინო ცვლილებას განიცდის ორივე მხრით ბავშვის მეხსიერება, ეს ნათლად ჩანს იმ ცდების შედეგებიდან, რომელიც ვ. შტერნმა თავის სამწლიანსა (2,11) და ხუთწლიან (5,5) ბავშვებზე ჩაატარა. ამ შედეგების განხილვა ორივე პერიოდის ბავშვის შედარების და იმ წარმატების გათვალისწინების შესაძლებლობას გვაძლევს, რომელსაც ჩვენი პერიოდის ბავშვის მეხსიერება აღწევს.

შტერნი ჯერ სურათს აჩვენებდა ბავშვს და შემდეგ, ნანახის აღწერას ავალებდა. პირველ ჩვენებას ბავშვები იმ წამსვე იძლეოდნენ როგორც კი სურათის დათვალიერებას მორჩებოდნენ, ხოლო მეორე ჩვენებას უმცროსი სამი დღის შემდეგ იძლეოდა და უფროსი რვა დღის შემდეგ.

გამოირკვა, რომ უმცროსი ბავშვი დამოუკიდებლად ჩვენებათა ძლიერ მცირე რაოდენობას იძლეოდა (5-6-ს), ხოლო **გამოკითხვის** შემდეგ გაცილებით მეტს (35-ს: აქედან 30 სწორი იყო და 5 მცდარი). სამი დღის შემდეგ დამოუკიდებელ ჩვენებათა რიცხვი კიდევ უფრო შემცირდა (3-4) და მათ შორის ზოგიერთი შემცდარიც აღმოჩნდა, ხოლო დახმარების შემდეგ 37 ჩვენება იქნა მიღებული (აქედან 8 მცდარი).

აქედან ნათლად ჩანს, რომ სამი წლის ბავშვს აქტიური დამახსოვრებისა და მოგონების უნარი სუსტად ჰქონია განვითარებული. თუ ავიღებთ აქ მიღებულ ჩვენებათა საერთო რიცხვს და გავყოფთ მასზე დამოუკიდებლად მიღებულ ჩვენებათა რიცხვს, ხოლო ამას მეხსიერების **აქტივობის კოეფიციენტად** ჩავთვლით, უმცროსი ბავშვის კოეფიციენ-

ტად მეორეჯერ მოცემულ ჩვენებათა შემთხვევაში 3 : 37, ე. ი. 0,08 მივიღებთ.

რაც შეეხება უფროს ბავშვს, პირველად მან 20 დამოუკიდებელი ჩვენების მიცემა შეძლო, ხოლო გამოკითხვის დახმარებით 67-სა (აქედან 20% მცდარი იყო); საინტერესოა, რომ რვა დღის შემდეგაც იგივე შედეგები იქნა მიღებული. მაშასადამე, მისი მეხსიერების აქტივობის კოეფიციენტი რვა დღის შემდეგაც კი $20 : 67 = 0.3$ უდრიდა.

რაც შეეხება მეხსიერების მოცულობას, როგორც ციფრებიდან ჩანს, ხუთი წლის ბავშვი ამ მხრივაც გაცილებით მაღლა დგას სამწლიანთან შედარებით.

ამრიგად უდავოა, რომ მიზანდასახულობის იდეის გავლენა მეხსიერების არეშიც იჭრება და იქაც სათანადო ცვლილებებს იწვევს.

XII. აზროვნების განვითარება

ა. პრაქტიკული აზროვნება

1. სკოლის წინარე ასაკში ბავშვის აზროვნების თავისებურებაც საგრძნობ ცვლილებას განიცდის. განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ ეს ლოგიკური აზროვნების სფეროში იჩენს თავს. რაც შეეხება პრაქტიკულ აზროვნებას, აქ წინსვლა, რამდენადაც არსებული გამოკვლევების მიხედვით შეგვიძლია ვიმსჯელოთ, არსებითად იმავე ხაზით მიმდინარეობს, წინა პერიოდის ბოლოს რომ იქნა გამოკვეთილი.

ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემო, რომელიც შედარებით რთულ ამოცანებს აყენებს ბავშვის წინაშე (საშინაო-საყოფაცხოვრებო საქმიანობა, კონსტრუქციის თამაშის ფორმები და სხვა), გაცილებით უფრო ინტენსიურსა და მრავალმხრივ სტიმულაციას ქმნის მისი პრაქტიკული აზროვნებისათვის, ვიდრე წინა პერიოდის გარემო. ამიტომ გასაგებია, რომ, როგორც წინა თავშიც იყო აღნიშნული, მეოთხე წლის ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების სტრუქტურა, ე. ი. ბავშვის, რომელიც წინამდებარე პერიოდის ფარგლებში იწყებს შემოსვლას, უფრო რთული ხდება, ვიდრე სტრუქტურა მესამე წლის ბავშვის პრაქტიკული აზროვნებისა. ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში განვითარება, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, ამ ხაზის შემდგომ გართულებაში მდგომარეობს. ეს ნათლად ჩანს ჩემი ხელმძღვანელობით წარმოებული ერთ-ერთი გამოკვლევიდან, რომელიც სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის პრაქტიკულ აზროვნებას ეხება.

2. ბავშვის წინაშე ყოველი მხრიდან დახშული რიკულებიანი გალიაა, რომელშიც შოკოლადის ნაჭერი მოჩანს. გალიას სახურავი აქვს, მაგრამ იგი დაკეტილია და მისი ახდა

არ შეიძლება. რიკულებს შუა ვიწრო მანძილია, ასე რომ ხელი არსად არ შეეჭევა. გალიას ოთხ ადგილას (ყურეებში) შედარებით მოზრდილი ნაჭვრეტები აქვს დატოვებული, მაგრამ ხელით შოკოლადის გამოღება არც აქედან შეიძლება. გალიის გვერდით ჯოხებია მოთავსებული (ჯერ ერთი, მერე რამოდენიმე - სხვადასხვა სიგრძისა). ბავშვის წინაშე ამოცანა დგება, გალიიდან შოკოლადის გამოღება მოახერხოს. მეთოდის პრინციპი აქაც იგივეა, რაც წინა პერიოდის ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების შესწავლისას; ამოცანის გადაჭრის ხერხების შთაგონება და მათი შეცვლის აუცილებლობა; სათანადო განწყობილების შექმნა და მისი დარღვევა, განწყობის განაწევრება. ახალი განსაკუთრებით ისაა: რომ ამოცანის გადასაჭრელად მრავალგვარი ხერხის გამოყენება შეიძლება და არცერთი მათგანის დახმარებით ამოცანა ისე იოლად არ წყდება, როგორც წინა პერიოდის ცდებში: აქ ერთი მხრივ **მოთმინებაა** საჭირო და მეორე მხრივ ხელის მოტორული განვითარების საკმაოდ მაღალი დონე (ხელმარჯვეობა). ეს გარემოება შესაძლებლობას ქმნის, თვალყური ვადევნოთ, თუ რამდენად ხანგრძლივად შეუძლია ბავშვს დასახული მიზნის მიხედვით თავისი მოძრაობის რეგულაცია და რამდენად ახერხებს იგი თავისი ხელის მოძრაობების მიზანშეწონილ გამოყენებას. დასასრულ, რაც მთავარია, რამდენად შესწევს მას შექმნილი განწყობის დარღვევისა და მთავარი განწყობის ნიადაგზე დაქვემდებარებულ განწყობათა გაერთიანების ძალა. მიუხედავად იმისა, რომ გამოკვლევა ჯერ დამთავრებული არ არის. მისი შედეგების გამოყენება ახლაც შეიძლება. შესწავლილია სულ 28 ბავშვი (10 ოთხი წლის, 10 ხუთი წლის და 8 ექვსიდან რვა წლამდე).

რა ხერხს მიმართავს ბავშვი მიწოდებული ამოცანის გადასაწყვეტად? აღვნიშნავთ აქ მხოლოდ უმთავრესს. გამოირკვა, რომ ბავშვების ერთი ჯგუფი მარტო ხელით ცდილობს როგორმე შოკოლადის ამოღებას, ან მარტო ჯოხით, ანდა პირიქით. მესამე ჯგუფი - მარტო ხელით, - მერე მარ-

564

ტო ჯოხით, მერე კიდევ - რამდენიმე სხვა ხერხით (სახურავის ახდის ცდა, გალიის გადაბრუნების ცდა). შემდეგ, ჯგუფი სხვა გზას მიმართავს: ჯოხითა და ხელით ერთდროულად სარგებლობს, ან ორივე ჯოხით და ამავე დროს სხვა დამხმარე ხერხსაც მიმართავს (მაგ., სახურავის შემოწმება, ფსკერის გასინჯვა იმ მიზნით, რომ დარწმუნდეს, ხომ არ შეიძლება მისი მოძრაობა: ჯოხებს სცვლის: ხან ერთით ცდის, ხან მეორით).

ფსიქოლოგიური შინაარსის მიხედვით, ყველა ეს ხერხი შეიძლება სამად დავაჯგუფოთ: 1. მარტო ერთი ხერხის გამოყენების შემთხვევები. როგორც ჩანს, ბავშვი მოკლებულია უნარს, ერთხელ არჩეული განწყობა დაარღვიოს და მეორეთი შესცვალოს. ეს, რა თქმა უნდა, მისი პრაქტიკული აზროვნების განვითარების დაბალ დონეს ადასტურებს (**სტატიკური განწყობა**). 2. ერთი ხერხიდან მეორეზე გადადის; მაშასადამე, მას განწყობის მოქნილობა ახასიათებს: იგი ადვილად ახერხებს ერთი განწყობის მეორეთი შეცვლას (**დინამიკური განწყობა**). აქ ორი მთავარი შემთხვევა გვაქვს: მარტო ერთხელ განწყობის შეცვლა და მერე ცდაზე ხელის აღება და შეცვლა განწყობისა მრავალჯერ. მართალია, აქ განვითარების უფრო მაღალ დონესთან გვაქვს საქმე, მაგრამ ბავშვს ჯერ მაინც არ შესწევს ძალა, თავისი ქცევის განწყობები ერთი ძირითადი განწყობის ნიადაგზე გააერთიანოს: იგი ერთი განწყობიდან ისე გადადის მეორეზე, რომ პირველს მხედველობიდან უშვებს. 3. მესამე ჯგუფში საწინააღმდეგო მოვლენასთან გვაქვს საქმე: აქ რამდენიმე ხერხი ერთად იხმარება. ბავშვს თავიდანვე მხედველობაში აქვს მიზანი და თავის ხერხებს ერთი მეორის შემდეგ კი არ მიმართავს, არამედ ისინი ძირითადი განწყობის სისტემაში შეაქვს და ამრიგად განაწევრებული განწყობის შექმნის უნარს ააშკარავებს (**განწყობის განაწევრება**). რასაკვირველია, ქცევის ეს ფორმა წინანდელზე უფრო მიზანშეწონილია და ჩვეულებრივ წარმატებითაც სრულდება.

ცხრილი 63 (%-ებში)

განწყობის ფორმა	4-5	5-6	6-8
სტატიკური	50	30	12
დინამიკური	40	40	25
განაწევრებული	10	30	63

ცხრ. 63 გვიჩვენებს, თუ როგორაა ქცევის ეს ფორმები ბავშვთა ხნოვანების მიხედვით განაწილებული. როგორც ვხედავთ, განწყობის სტატისტიკურობა - შედარებით რთული ამოცანის შემთხვევაში ჯერ კიდევ ოთხწლიანების 50%-ს ახასიათებს. სამაგიეროდ, მეორე 50%-დან თითქმის ყველა (40%) დინამიკური განწყობის საფეხურზე დგას.

მაშასადამე, ისეთი შედარებით რთული ამოცანის შემთხვევებში, როგორსაც ჩვენი ცდის პირობებში აქვს ადგილი, ოთხწლიანი ბავშვი თავისი განწყობის განაწევრებას იშვიათად ახერხებს; ხუთწლიანებისათვის უფრო დამახასიათებლად დინამიკური (40%) და განაწევრებული (30%). განწყობა უნდა ჩაითვალოს, თუმცა მათ წრეში სტატიკური განწყობის მატარებლებიც მოინახება, ოღონდ უფრო იშვიათად, ვიდრე ოთხწლიანთა შორის (30%). დასასრულ, საგულისხმოა, რომ ჩვენი პერიოდის უკანასკნელ წლებში განაწევრებული განწყობის უნარი ბავშვების უმრავლესობას მოეპოვება (63%), მაშინ როდესაც სტატიკურ განწყობას თითქმის სულ აღარ აქვს ადგილი (12%).

განწყობის სათანადო განაწევრების უნარი ამოცანის რეგულატორული როლის გაძლიერებას უნდა მივაწეროთ. მაშასადამე, ჩვენი პერიოდის ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების პროცესში იგივე ხაზი იჩენს თავს, რაც მისი განვითარების საერთო მდგომარეობაში დავადასტურეთ. ეს რომ ასეა, ამას ისიც ამტკიცებს, რომ მიწოდებული ამოცანის წარმატებითი გადაჭრის შემთხვევათა რაოდენობა თვალ-

საჩინოდ იზრდება ხნოვანებასთან ერთად: 4-5 წლიანთა შორის ამოცანას წარმატებით ჭრის ბავშვების 30%, 5-6 წლიანებიდან 40% და 6-8-დან უკვე 63%. უეჭველია ეს იმით აიხსნება, რომ ბავშვის მოტორიკა პერიოდის ბოლო წლებში იმდენად მომწიფებულია, რომ მის საფუნქციოდ სუბიექტის მთელი ენერგია საჭირო აღარ არის და ამიტომ მის დაქვემდებარებას დასახული მიზნის ობიექტური მოთხოვნილებისადმი ბევრი არაფერი უშლის ხელს.

ბ. ლოგიკური აზროვნება

1. ლოგიკური აზროვნების განვითარების ცენტრალურ პრობლემას ცნების გენეზისი წარმოადგენს: დანარჩენი ორი ფორმა ლოგიკური აზროვნებისა, მსჯელობა და დასკვნა, არსებითად იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად მომწიფებული აქვს სუბიექტს ცნების აზროვნების უნარი. ეს რომ მართლა ასეა, ამაში წინა პერიოდის ბავშვის ლოგიკურ-ვერბალური აზროვნების გათვალისწინებამაც დაგვარწმუნა. ამიტომ აქ განსაკუთრებით ბავშვის ცნების ევოლუციაზე შევჩერდებით.

როგორც ვიცით, 2-4 წლის ბავშვის აზროვნებაში, ნამდვილი ცნების ნაცვლად, მის თავისებურ სუროგატებს ვხვდებით. წინამდებარე პერიოდის ბავშვის აღქმის განაწევრებულობა ისე, როგორც მისი განვითარების საერთო ტენდენციის გათვალისწინებაც, გვაფიქრებინებს, რომ მნიშვნელოვანი ცვლილების დადასტურება მისი აზროვნების სფეროშიც უნდა იყოს შესაძლებელი. ვნახოთ, რაში მდგომარეობს ეს ცვლილება.

ნამდვილი ცნების ფორმით აზროვნება შემდეგ მომენტებს ჰკულისხმობს: წარმოდგენის ობიექტის ნიშანთა დიფერენციაციის, მათი აბსტრაქციის, აბსტრაქირებულ ნიშანთა, სიტყვის მნიშვნელობის სახით, გაერთიანების, მისი განზოგადებისა და ახალი შინაარსების მიმართ გამოყენების უნარს. ნამდვილი ცნების შესახებ მხოლოდ იმ შემ-

თხვევაში შეიძლება ლაპარაკი, თუ ყველა ეს ოპერაცია **ცნობიერად** წარმოებს, თუ სუბიექტს მეტად თუ ნაკლებად სწორი ანგარიშის მოცემა შეუძლია მათ შესახებ. ამას იმიტომ ვამბობ, რომ შესაძლოა „ცნებით“ სარგებლობა, მისი პრაქტიკული განცდა და ყველა აღნიშნული ოპერაციის წარმოება მოცემული გვექონდეს, მაგრამ ნამდვილი ცნების ლოგიკურ აზროვნებასთან მაინც არ გვექონდეს საქმე. ამ უკანასკნელისთვის მისი განცდა და პრაქტიკული გამოყენება, მისი სუბიექტური ფაქტიურობა კი არ არის სპეციფიკური, არამედ მისი ცნობიერება, მისი **ობიექტური** ფაქტიურობა. ამიტომ, ყველა ზემოაღნიშნულ მომენტს გარდა, ნამდვილი ლოგიკური ცნების აზროვნება თითოეული მათგანის ცნობიერებასაც ჰგულისხმობს, ე.ი. წარმოებული ოპერაციების დასაბუთებისა და აგრეთვე გამოყენებული ცნების განსაზღვრის უნარსაც, რამდენადაც ეს უკანასკნელი წმინდა გამოთქმის სიძნელესთან არ იქნება დაკავშირებული.

ცნების გენეზისის ნაყოფიერი შესწავლა ამ მომენტების გათვალისწინების გარეშე შეუძლებელია. ამიტომაც, რომ ჩვენი ექსპერიმენტული გამოკვლევა, რომელიც სკოლის წინარე ასაკის ბავშვების ცნების განვითარებას ეხება, მართო ერთ-ერთი მომენტის გათვალისწინებით არ კმაყოფილდება და, ერთი მხრივ, მიწოდებული მასალის დაჯგუფების (ნიშანთა დიფერენციაციისა და განყენების შესაქმნელად), **სახელდების, სახელის გამოყენებისა** (აბსტრაქტირებული ნიშანთა გაერთიანების უნარის შესამოწმებლად) და ბოლოს, **განზოგადების** ცდებს შეიცავს, ხოლო მეორე მხრივ – რაც მთავარია - ამასთან ერთად ყველა წარმოებული ოპერაციის დასაბუთებისა და ბოლოს, თვითონ ცნების ლოგიკური განსაზღვრების ცდებს. პირველ სერიაში მოწმდება ცნების სახვისათვის საჭირო ოპერაციების ფაქტიურობა, ხოლო მეორეში - მათი გაცნობიერების მომწიფების დონე.⁽⁵⁰⁾

ჩვენ აქ არ შევჩერდებით თვითონ ცდების ტექნიკაზე: ამის შესახებ უკვე წინა თავში გვქონდა საუბარი, როდესაც 2-4 წლის ბავშვის ლოგიკური აზროვნების შესახებ ვლაპარაკობდით. აქ მხოლოდ ამ გამოკვლევის იმ მთავარ შედეგებს გავეცნობით, რომელიც ჩვენი პერიოდის ბავშვის აზროვნებას ახასიათებს.

2. როგორ აჯგუფებენ ჩვენი პერიოდის ბავშვები მიწოდებულ მასალას, რომელიც, როგორც ვიცით, ფერით, ფორმით, სიდიდითა და ფერთა რიცხვით განსხვავებულ ელემენტებს შეიცავს? გამოირკვა, რომ ბავშვები, საზოგადოდ, დაჯგუფების შემდეგ ფორმებს მიმართავენ:

1. დაჯგუფება ერთი რომელიმე ნიშნის მიხედვით ხდება, ისე რომ სხვა ნიშნები ყურადღების გარეშე რჩება, რის გამოც თითოეულ ჯგუფში მარტო ამ ნიშნების მქონე, ხოლო სხვა ნიშნებით სრულიად განსხვავებული ფიგურები შედიან (მაგალითად, ფერადი ფიგურები ერთად, უფერული ერთად, მიუხედავად მათი ფორმისა და სიდიდის სხვადასხვაობისა). დაჯგუფების ამ ფორმისათვის დამახასიათებელი აღმოჩნდა შეუძლებლობა ერთხელ შედგენილი ჯგუფების სხვა ნიშნის მიხედვით ახალ ქვეჯგუფებად განაწილებისა. უეჭველია ამ შემთხვევაში ცდისპირს მთლიანის განუწევრებელი წარმოდგენა აქვს, რომელიც მის ცნობიერებაში ან მარტო ერთი ნიშნით (ფერით), ან მარტო მეორით (ფორმით) არის წარმოდგენილი და ამიტომ ერთი და იგივე ნიშნით აღბეჭდილი ობიექტების სხვადასხვა ჯგუფებში მოთავსება მისთვის შეუძლებელი ხდება. ეს მხოლოდ მაშინ იქნებოდა მოსახერხებელი, რომ ობიექტი არა მარტო თავისთავად, არამედ მისთვის რამდენიმე სხვადასხვა ცალკეული ნიშნის მატარებელი ყოფილიყო. მაშინ იგი ერთი ნიშნის მიხედვით მას ერთ ჯგუფში შეიტანდა და მეორის მიხედვით მეორეში.

II. დაჯგუფება იმავე მთლიანი განუწევრებელი წარმოდგენის ნიადაგზე, მაგრამ იმ განსხვავებით, რომ ცდის ხელმძღვანელის რამოდენიმე დამხმარე კითხვის შემდეგ მო-

სახერხებელი ხდება ცდისპირმა ცალკეული ნიშნების მიხედვით დაიწყოს დაჯგუფების წარმოება. ამ შემთხვევაში ჩვენს წინაშე განვითარების გარდამავალი საფეხური დგას, რომელზეც სუბიექტს ცალკეულ ნიშანთა აბსტრაქციის უნარი ჯერ მხოლოდ ემბრიონულ მდგომარეობაში აქვს.

III. დაჯგუფება ორი ან მეტი ცალკეული ნიშნის პროვოცირებული აბსტრაქციის ნიადაგზე: ცდისპირი, მაგალითად, დიდ ფერად ფიგურებს ერთად აწყობს და პატარა ფერადს ერთად, დიდ უფერულს ერთად და პატარა უფერულს ერთად. უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ბავშვი ამ შემთხვევაში რამდენიმე ნიშნის აბსტრაქციასა და ერთდროულად ცნობიერებაში მათ ხანგრძლივ დაცვას ახერხებს. მაგრამ ცდისპირი დაჯგუფების ამ ფორმას მხოლოდ მას შემდეგ მიმართავს, რაც ცდის ხელმძღვანელი სათანადო ნიმუშს აჩვენებს მას, ან საგანგებოდ შერჩეული შთაგონებითი კითხვებით დაეხმარება. ნიშანთა აბსტრაქციის უნარი, როგორც ჩანს, აქ გაცილებით მეტადაა განვითარებული, ვიდრე დაჯგუფების წინა ფორმის შემთხვევაში (აქ ორისა და მეტი ნიშნის მიხედვით ხდება შედარება და დაჯგუფება, იქ კი მხოლოდ ერთი ნიშნის მიხედვით). მაგრამ იგი ჯერ კიდევ არ არის იმდენად მომაგრებული, რომ სუბიექტს თავიდანვე მისი აქტუალიზაცია შეეძლოს.

IV. დაჯგუფება ორი ან მეტი ცალკეული ნიშნის სპონტანური აბსტრაქციის ნიადაგზე: დაჯგუფების პრინციპის არჩევა თავისუფლად ხდება, რის გამოც ხელმძღვანელის დახმარება აღარაა საჭირო. აქ, მაშასადამე, განვითარების უმაღლეს დონესთან გვაქვს საქმე, რომელიც განსაკუთრებით ზრდადასრულებული ადამიანისთვისაა დამახასიათებელი.

ცხრ. 64 გვიჩვენებს, თუ რა სიხშირითაა სხვადასხვა ხნოვანების ბავშვთა შორის დაჯგუფების ეს ფორმები განაწილებული. ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის დაჯგუფების მესამე ფორმაა დამახასიათებელი. ეს იმას ნიშნავს, რომ მას რამდენიმე ნიშნის აბ-

სტრატეგიის უნარი იმდენად მაინც აქვს განვითარებული, რომ სათანადო დახმარების შემდეგ მისი აქტუალიზაცია შეძლოს, მაგრამ იმ დონემდე მაინც არა აქვს მომწიფებული, რომ მისი გამოყენება სპონტანურად მოახერხოს. ამ უკანასკნელს მხოლოდ 7-8 წლიანთა მცირე რაოდენობა (19%) თუ ახერხებს.

ცხრილი 64 (%-ში)

დაჯგუფ- ვორმები	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8
I	23	0	0	11	0
II	55	33	8	6	0
III	22	67	76	83	81
IV	0	0	16	0	19

მართლა ნამდვილ აბსტრაქციასთან გვაქვს აქ საქმე, თუ კონკრეტულ ნიშანთა უბრალო გამოცალკევებასთან, რომელიც ცნების განვითარების პრიმიტიულ საფეხურებზეც გვხვდება? ამ საკითხზე, პასუხს იძლევა ცხრ. 65 და 66, რომელთაგანაც პირველი განზოგადების შედეგებს შეიცავს, ხოლო მეორე - წარმოებული დაჯგუფების დასაბუთების ფორმებს. განზოგადების ცდებში ბავშვს ჩვეულებრივ მასალასთან ერთად ახალი, მარტო რაიმე ნიშნით მსგავსი, ხოლო სხვა მხრივ ფენოტიპურად სრულიად განსხვავებული ობიექტებიც ეძლევა. ამოცანა იმაში მდგომარეობს, შეძლებს თუ არა ცდისპირი ამ განსხვავებული ობიექტის შეტანასაც გეომეტრიული ფიგურების იმ ჯგუფში, რომელსაც იგი თავისი ნიშნის მიხედვით ეკუთვნის. მაგალითად, ბავშვმა დააჯგუფა ექსპერიმენტული მასალა ფორმისა და სიდიდის მიხედვით. მის წინაშე გეომეტრიულ ფიგურათა შორის, ვთქვათ, **საათიცაა**. თუ ვიგულისხმებთ, რომ მან ჯგუ-

ფები მართლა ფორმისა და სიდიდის ნიშანთა ცნობიერი განყენების ნიადაგზე ააგო, მაშინ მოსალოდნელია, რომ იგი საათსაც ადვილად მოუნახავს შესაფერის ჯგუფს (მოზრდილი მრგვალი ფიგურები).

აღმოჩნდა, რომ ბავშვები, მას შემდეგ რაც ამოცანის მოთხოვნილებას გაიგებენ, მისი გადაწყვეტის სამ განსაზღვრულ ფორმას იძლევიან: 1) სრულიად ვერ ახერხებენ ჰეტეროგენულ ობიექტთა გეომეტრიული ფიგურების სათანადო ჯგუფებში მოთავსებას. 2) ამოცანას ჭრიან მხოლოდ ცდის ხელმძღვანელის ხანგრძლივი დახმარებით. 3) ამოცანას ჭრიან ცდის ხელმძღვანელის მცირეოდენი დახმარების შემდეგ. 4) ამოცანას ჭრიან დამოუკიდებლად.

როგორც ცხრილიდან ჩანს (ცხრ. 65), ჩვენი პერიოდის დასაწყისში (4-5 წელში) მნიშვნელოვანი ცვლილება ხდება: ბავშვების 50% საკმაოდ თავისუფლად სჭრის განზოგადების ამოცანას; ხოლო შემდეგ წლებში განვითარება თავის საბოლოო დონეს აღწევს (7-8 წლის ასაკში უკვე ბავშვების 100% ახერხებს ჰეტეროგენულ საგანთა შესაფერის ჯგუფებში მოთავსებას).

ცხრილი 65

განზოგად. ფორმები	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8
I	43	0	0	0	0
II	53	50	14	16	0
III	0	25	43	58	40
IV	0	25	43	26	60

ამ შედეგების ახსნა სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა, თუ არ ვაღიარებდით, რომ მასალის დაჯგუფებას ბავშვი **მთლიანი შთაბეჭდილების** მიხედვით კი არა, სათანადო **ნიშანთა განყენების** გზით აწარმოებს.

შეგნებულად იყენებს ბავშვი ამ ოპერაციას, თუ არა, ეს იქიდან ჩანს, თუ როგორ ასაბუთებს იგი თავის დაჯგუფების სისწორეს. როდესაც ცდისპირს ვეკითხებით, თუ სწორედ ამ ჯგუფში რატომ ათავსებს ამა თუ იმ ფიგურას, იგი თავისი ქცევის დასაბუთების შემდეგ ფორმებს იძლევა. I. ვერ ახერხებს დასაბუთებას („არ ვიცი“, გვიპასუხებს); II. მხოლოდ მსგავსების ფაქტს აღნიშნავს („აქ ყველა ასეთებია“-ო, ამბობს); III. ასახელებს მარტო ერთ ნიშანს (მაშინ როდესაც ჯგუფი ორი ნიშნის მიხედვით არის შედგენილი. „მიტომ რომ აქ დიდებია“-ო, ამბობს, თუმცა დიდები სხვა ჯგუფშიც მოიპოვება. უნდა ეთქვა, მაგალითად, „აქ დიდი სამკუთხედებია“), ანდა ორივეს, მაგრამ მას შემდეგ, რაც ცდის ხელმძღვანელი შთაგონებითი კითხვების საშუალებით უწევს მას დახმარებას. IV. თავისუფლად და სწორად ასაბუთებს.

უეჭველია, პირველი ორი ფორმა დასაბუთების უძღურებას ამტკიცებს; იგი 3-4 წლიანისთვის აღმოჩნდა დამახასიათებელი, ხოლო ჩვენს პერიოდში თუ მეხუთე წელს არ მივიღებთ მხედველობაში ასეთი რამ იშვიათად გვხვდება. სამაგიეროდ, ორი უკანასკნელი ფორმა, რომელიც აბსტრაქციის შეგნებულობის ფაქტს ადასტურებს, სულ უფრო და უფრო ხშირი ხდება; მიუხედავად ამისა, იგი არცერთ ასაკში არ აღწევს ისეთ დონეს, რომ ბავშვების უდიდესი უმრავლესობისათვის ჩაითვალოს დამახასიათებლად, ყოველ შემთხვევაში, სიმპტომატურად უნდა მივიჩნიოთ, რომ შვიდწლიანების 44% უკვე სწორი დასაბუთების თავისუფლად მოცემას ახერხებს (ცხრ. 66).

ცხრილი 66

დასაბუთ. ფორმები	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8
I	60	12	0	8	0
II	20	38	17	8	14
III	20	50	50	67	42
IV	0	0	33	17	44

ამრიგად ნათელი ხდება, რომ ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში ნიშანთა აბსტრაქციის უნარი თანდათანობით მწიფდება და ბოლო წლებში უკვე საკმაოდ მაღალ დონეს აღწევს. მიუხედავად ამისა, ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ იყენებს სპონტანურად ამ უნარს. მართალია, მას კვალდაკვალ აბსტრაქციის ცნობიერებაც უჩნდება, მაგრამ იმდენად სუსტად, რომ არ შეიძლება იგი მისი ჩვეულებრივი, ბუნებრივი ქცევის მთავარ განმსაზღვრელ ფაქტორად ჩაითვალოს. ყოველ შემთხვევაში, 7-8 წლის ბავშვის განვითარება ისეთ დონეზე მაინც დგას, რომ სულ მცირედი დროა საჭირო, რათა გარდატეხა მოხდეს და აბსტრაქციის უნარის შეგნებული, თავისუფალი გამოყენება დაიწყოს.

ასეთია ცნებებით აზროვნების განვითარების ერთი პირობა. როგორც ვხედავთ, ჩვენი პერიოდის ტენდენცია მისი მომწიფების დასრულებისაკენ არის მიმართული.

3. მაგრამ ცნებისათვის მარტო ნიშანთა ანალიზის უნარი არ კმარა. განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა მათ სინთეზსა და მაშ ახალის, არა თვალსაჩინო, არა კონკრეტული ობიექტის (იდური **ობიექტის**) იდეის შექმნას აქვს, როგორ უვითარდება ბავშვს ამის უნარი, ეს ჩვენს **სახელდების** ცდებში ირკვევა.

ბავშვს ამოცანა ეძლევა, თითოეულ მის მიერ შედგენილ ჯგუფს ან თვითონ მისცეს რაიმე სახელწოდება ანდა ამ

მიზნით ცდის ხელმძღვანელის მიერ მოწოდებული სახელი გამოიყენოს. თვითონ სახელწოდების მიცემა ჯერ კიდევ არ ამტკიცებს, რომ ცდისპირი ამ სახელწოდების სახით აბსტრაქტირებულ ნიშანთა სინთეზს გულისხმობს. შესაძლებელია, ჯგუფებს მან ესა თუ ის სახელწოდება მოუნახოს, მაგრამ თითოეული სახელის მნიშვნელობად ან მთლიანის კონკრეტულ წარმოდგენას გულისხმობდეს ანდა რომელსამე ცალკე ნიშანს. მაშასადამე, ცდა ისე უნდა მოეწყოს, რომ ეს საკითხი საბოლოოდ გამოირკვეს. ამიტომ სახელდების ცდებს ჯერ უშუალოდ არჩეული სახელის (სიტყვის) სწორი **გამოყენების** ცდები სდევს თან და შემდეგ სიტყვის **განზოგადების** ცდები. მას შემდეგ რაც გამოყენების ცდების საშუალებით ირკვევა, რომ ახალი სიტყვა ბავშვს შეთვისებული აქვს და მას ყოველთვის შესაფერისი ჯგუფის აღსანიშნავად ხმარობს, აუცილებელი ხდება, შემოწმდეს, რას ჰგულისხმობს იგი მის მნიშვნელობად. ამ მიზნით მას ამოცანა ეძლევა, მიცემულ ახალ მასალაში, რომელიც არა მარტო ახალს გეომეტრიულ ფიგურებს შეიცავს, არამედ ნამდვილ საგნებსაც, ისეთები აირჩიოს და ცდის ხელმძღვანელს მიაწოდოს, რომ ამ უკანასკნელის მიერ დასახელებული ახალი სიტყვის საშუალებით შეიძლებოდეს აღინიშნოს (მაგალითად, „ამომირჩიე ამ მასალაში სამი **ედება** და ოთხი **ხროუ**“. უნდა გვახსოვდეს, რომ ძველ მასალაზე ეს სიტყვები ბავშვს უკვე შეთვისებული ჰქონდა). ამოცანის გადაჭრა ორი გზით შეიძლება, ან მთლიანი წარმოდგენის იდენტიფიკაციის გზით (მაგალითად, ზანგების ერთ-ერთი ტომი ქოლგას **დამურას** უწოდებს), ანდა სათანადო ნიშნების სიტყვის მნიშვნელობად გააზრების გზით. პირველ შემთხვევაში უეჭველია, დიფუზიური აღქმის სუბიექტურ მსგავსებასთან გვექნებოდა საქმე, ხოლო მეორე შემთხვევაში – საერთო ნიშნების გამოყოფის, მათი სინთეზისა და ამ უკანასკნელის სიტყვის მნიშვნელობად გაგების უნართან. ე. ი. იმასთან, რასაც ნამდვი-

ლი ცნების სწორი გამოყენების შემთხვევებში აქვს ადგილი.

როგორც ცხრილიდან ჩანს (ცხრ. 67), სახელდების უნარი ბავშვების უმრავლესობას სწორედ ჩვენს პერიოდში უმწიფდება და საგულისხმოა, რომ გარდატეხის ხანად აქაც მეხუთე წელი გვეკლინება (3-4 წლის 44% და 5-6 წლის ერთბაშად 82%).

მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ სახელდების შემთხვევაში სიტყვის მნიშვნელობად ყველა ბავშვი ერთსა და იმავეს გულისხმობდა. პირიქით, განსხვავება ბავშვთა შორის საგრძნობი აღმოჩნდა: 1) ზოგი მათგანი სიტყვის მნიშვნელობად მთელ ჯგუფს ჰგულისხმობს და არა ჯგუფის ცალკე ეგზემპლარებს. 2) ზოგიერთს ახალი სიტყვა ცალკე ეგზემპლიარებზეც გადააქვს, მაგრამ, ჩვეულებრივ, შეცდომით, რადგანაც მის მნიშვნელობად მარტო ერთი ნიშანი მიაჩნია. 3) ბოლოს, ზოგიერთს ახალი სიტყვების მნიშვნელობა სწორად ესმის, ე. ი. მისი ხმარების დროს ორივე ნიშანი აქვს მხედველობაში.

ცხრილი 67

ასაკი	სახელწოდების შემთხვევები
3-4	44
4-5	82
5-6	90
6-7	62
7-8	90

თუ როგორაა სიტყვის გაგების ეს ფორმები სხვადასხვა ასაკის წარმომადგენელთა შორის განაწილებული, ამაზე არ შევჩერდებით, რადგანაც წინამდებარე საკითხის გამო-

სარკვევად განზოგადების ცდების შედეგებს უფრო ამომწურავი მნიშვნელობა აქვთ და ამ ცდების შედეგები 68-ე ცხრილშია მოცემული.

ცხრილი 68

განზოგად. ფორმები	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8
I	33	55	22	24	16
II	22	45	55	24	0
III	0	0	23	40	84

როგორც ვხედავთ, აქ ამოცანის გადაჭრის სულ სამის ფორმაა აღნიშნული. I ფორმა იმ შემთხვევებს შეიცავს, როდესაც ბავშვი მხოლოდ ცდის ხელმძღვანელის დახმარებით ახერხებს ახალი სიტყვის ახალ ობიექტზე გადატანას; მაგრამ მაშინაც ან მთლიანი შთაბეჭდილებით ხელმძღვანელობს და ან ერთ-ერთი ნიშნის დადასტურებით. II ფორმა: ბავშვი სწორად ახერხებს განზოგადებას, მაგრამ როდესაც დასაბუთებას სთხოვ, თუ რატომ უწოდებს ამ ახალ ობიექტსაც იმავე სახელს, რასაც ჩვეულებრივს გეომეტრიულ ფიგურებს, თავის პასუხში იგი პირველის, უფრო დაბალი ფორმის საფეხურზე გადადის. მაშასადამე, შეგნებული განზოგადების უნარს იგი ჯერ კიდევ მოკლებულია. III ფორმა უკვე სრულიად დამთავრებულისა და შეგნებული განზოგადების შემთხვევებს შეიცავს. აქ სიტყვა იმთავითვე განსაზღვრულ ნიშანთა კომპლექსის სიმბოლოს წარმოადგენს. ამიტომ გასაგებია, რომ მისი გადატანა ყველა ობიექტზე ადვილად ხერხდება, თუ, რასაკვირველია, ეს უკანასკნელი ამავე ნიშნების მატარებელიცაა. საგულისხმოა, რომ ამ კატეგორიის ცდისპირები ხშირად თვითონაც, ცდის ხელმძღვანელის თხოვნის გარეშეც, ასაბუთებენ, თუ რატომ მი-

აჩნიათ ესა თუ ის ობიექტი, მაგალითად, „ედებად“ და არა „ხროუთ“.

როგორც ცხრილიდან ჩანს, პირველი ორი ფორმის შემთხვევათა რიცხვი ხნოვანების წინსვლასთან ერთად მცირდება. სამაგიეროდ, უკანასკნელი ფორმა, 5 წლიდან მოყოლებული, სულ უფრო და უფრო ხშირად გვხვდება და 7-8 წლისათვის უკვე 84% აღწევს.

დასასრულ, უნდა შევჩერდეთ განსაზღვრების ცდების შედეგებზე. ახერხებს თუ არა ბავშვი ახალი სიტყვის განსაზღვრებას, ეს იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად ცნობიერად ხმარობს იგი მას. ცნების მომწიფების დონის დასახასიათებლად ამ ცდის შედეგებს განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს მით უმეტეს, რომ განსაზღვრებას აქ საგრძნობ სიტყვიერ სიძნელეთა გადალახვა არ უხდება: ამოცანა მოითხოვს, რომ ცდისპირმა სიტყვის მნიშვნელობაში გაერთიანებული ორი ნიშანი ერთად დაასახელოს (მაგ., „ედება არის ფერადი წრეები“). უეჭველია, ის ამას მხოლოდ მაშინ შესძლებს, თუ რომ აბსტრაქირებულ ნიშანთა სინთეზს სრულის ცნობიერებით ხმარობს ახალი სიტყვის მნიშვნელობად.

ცდების მიმდინარეობაში გამოირკვა, რომ განსაზღვრების ხუთი განსხვავებული ფორმა იჩენს თავს: 1) ბავშვი სრულიად არ ცდილობს განსაზღვრების მოცემას: იგი ან სულ არაფერს ამბობს ცდის ხელმძღვანელის შეკითხვაზე და ან უარყოფითს პასუხს იძლევა: „არ ვიცი“-ო. II) განსაზღვრება მარტო ერთი ნიშნის დასახელებით ამოიწურება, უმეტეს ნაწილად ემოციურად აღბეჭდილი ნიშნის, ანდა ისეთი ნიშნის დასახელებით, რომელსაც არავითარი კავშირი არა აქვს მოცემული სიტყვის სპეციფიკურ მნიშვნელობასთან (მაგ., „ედება ყველაზე ლამაზი ფორმაა“, ან „ედება სათამაშო ქალაქს ჰქვია“. III) განსაზღვრება ნიშნების დასახელებით, რომელიც მართლა იგულისხმება სიტყვის მნიშვნელობად, მაგრამ ეს ნიშნები ცალ-ცალკე დასახელება: ხან ერთი, ხან მეორე, მაგრამ არასდროს სინ-

თეტურად არ ერთიანდება, მიუხედავად ცდის ხელმძღვანელის ხანგრძლივი დამხმარე კითხვებისა. განსაზღვრების სამივე ამ ფორმის შესახებ უნდა ითქვას, რომ აქ სიტყვის შინაარსად ყოველ შემთხვევაში ნიშანთა სინთეზი არ არის ცნობიერად ნაგულისხმევი, სამაგიეროდ, შემდეგი ორი ფორმა ისეთია, რომ მათი მოცემა მხოლოდ ასეთი სინთეზის ნიადაგზეა შესაძლებელი. IV) განსაზღვრება ორივე ნიშნის დასახელების საშუალებით ხდება, მაგრამ არა იმთავითვე და დამოუკიდებლად, არამედ დამხმარე კითხვების შემდეგ და ბოლოს, V) განსაზღვრება დამოუკიდებლად ორივე ნიშნის დასახელებას იძლევა.

ცხრილი 69

განსაზღვრ. ფორმები	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8
I	100	-	18	1	11
II	0	78	27	28	0
III	0	0	18	0	11
IV	0	0	0	28	33
V	0	0	9	21	33

ცხრ. 69 გვიჩვენებს, რომ პირველი ორი ფორმის შემთხვევები ასაკის წინსვლასთან ერთად სულ უფრო და უფრო იშვიათად გვხვდება. ეს იმას ნიშნავს, რომ სიტყვის მნიშვნელობად მთლიანი კონკრეტული წარმოდგენის გულისხმობა ჩვენი პერიოდისათვის თანდათანობით იკვეთება. სამაგიეროდ, თავს იჩენს აბსტრაქტიზებული ნიშანთა ცნობიერი სინთეზის უნარი, რომელიც ნაწილობრივ ექსპერიმენტატორის კითხვების იმპულსით იწყებს ფუნქციონებას (IV ფორმა) და ნაწილობრივ სრულიად დამოუკიდებლად (V ფორმა). მართალია, ცალ-ცალკე არცერთი მათგანი არ

არის ჩვენი პერიოდის რომელიმე ასაკის ბავშვთა უმრავლესობისათვის დამახასიათებელი, მაგრამ რადგანაც ორივე ერთისა და იმავე ფუნქციის მომწიფების ფაქტს ადასტურებს, საგულისხმოა, რომ 7-8 წლიანთა შორის 66%-ის სიხშირით გვხვდება.

4. იმისათვის, რომ ნათელი შეიქნეს წინამდებარე პერიოდის ბავშვის აზროვნების განვითარების ტენდენცია, 7-8 წლის ბავშვთა დახასიათებაზე შევჩერდებით, ვ. ი. იმ ასაკის დახასიათებაზე, რომელიც ჩვენი პერიოდისა და ახალი პერიოდის მიჯნაზე დგას. რა უნდა ითქვას ზემოაღნიშნული შედეგების მიხედვით 7-8-წლიანი ბავშვების აზროვნების შესახებ?

როგორც დავინახეთ, მიწოდებული მასალის დაჯგუფებას ორი ნიშნის მიხედვით დამოუკიდებლად ამ ასაკის ბავშვების მხოლოდ 19% ახერხებს, ხოლო მცირეოდენი დახმარების შემდეგ – დანარჩენი 81%-იც. როდესაც ამის შემდეგ მათ წინაშე უკვე შედგენილ ჯგუფებში ახალი პეტეროგენულისა, მაგრამ ამავე ორი ნიშნის მქონე ობიექტის განაწილების ამოცანა დგება, დამოუკიდებელი სწორი გადაჭრის შემთხვევებს ბავშვების 60% იძლევა, ხოლო დახმარების შემდეგ - დანარჩენი 40%-იც. ამ შედეგებს რომ დასაბუთების ცდათა შედეგებიც დავუმატოთ, მაშინ სურათი სრულიად ნათელი შეიქმნება. ჩვენ დავინახავთ, რომ გამოცდილი ბავშვების 44% სრული შეგნებით ჭრის ზემოაღნიშნულ ამოცანებს, ხოლო 42% ექსპერიმენტატორის სტიმულაციის შემდეგ იჩენს ამ შეგნებას. ყველაფერი ეს იმას ნიშნავს, რომ ცნობიერის, განზრახული ანალიზის ან აბსტრაქციის უნარი 7-8-წლიანების დიდ უმრავლესობას აქვს განვითარებული, მაგრამ იმდენად ჯერ კიდევ არა, რომ მას ყველა შემთხვევაში დამოუკიდებელი აქტივაციის ძალა შესწევდეს. მაშ, ცხადია, რომ საკმარისია, ბავშვის ასაკობრივი გარემო იმ მხრივ შეიცვალოს, რომ ცნობიერი აბსტრაქციის ამოქმედების მოთხოვნილება წამოაყენოს, რათა იგი მალე დამოუკიდებელი მოქმედების დონეზე ავიდეს.

ვნახოთ ახლა, რა მდგომარეობაში აქვს ბავშვს აბსტრაქტიზებული ნიშანთა სინთეზის უნარი? როგორც ვიცით, ამ საკითხზე სახელდების, განზოგადებისა და განსაზღვრების ცდები იძლევიან პასუხს. სახელდებას გამოცდილ შვიდრვაწლიანთა 90% ახერხებს, ახალ სახელთა განზოგადებას თითქმის ამდენივე (84%). მაგრამ როდესაც მათ წინაშე განსაზღვრების ამოცანა დგება, სრულიად დამოუკიდებლად სწორ პასუხს მხოლოდ 33% იძლევა და ექსპერიმენტატორის სტიმულაციის შემდეგაც - ამდენივე (33%). მაშასადამე, აქაც შეიძლება ითქვას, რომ ცნობიერი ლოგიკური სინთეზის წარმოების უნარი უკვე იმდენად აქვს 7-8-წლიანთა უმრავლესობას (66%-ს) მომწიფებული, რომ საკმარისია გარემომ ამ ფუნქციის სათანადო სტიმულაცია მოახდინოს, რომ მან მალე დამოუკიდებელი მოქმედების ძალა შეიძინოს.

ამნაირად, ჩვენი პერიოდის მთავარ მონაპოვარს აზროვნების განვითარების სფეროში ცნებათა შექმნის ძირითადი პირობის, აბსტრაქციის გზით ანალიზისა და ცნობიერი სინთეზის ფუნქციათა მომწიფება შეადგენს. ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემო ისეთია, რომ იგი ბავშვის აზროვნებას ლოგიკურ ცნებათა საშუალებით ხელმძღვანელობას არ ავალებს. ამიტომ 4-8 წლის ასაკში ცნებითი აზროვნება სახელმძღვანელო როლს არ ასრულებს, მაგრამ მისი პირობები ისეთი მაინცაა, რომ ბავშვი, განსაკუთრებით კონსტრუქციის თამაშის პირობათა ზემოქმედების, **ობიექტური აუცილებლობის** ფაქტს ეცნობა და მისი ზეგავლენით თანდათანობით თავისი აზროვნების საფუძვლების ახალ სტრუქტურირებას ახდენს. საკმარისია, მისი ასაკობრივი გარემო სათანადოდ შეიცვალოს, რომ რამოდენიმე ხნის შემდეგ აზროვნების ახალმა სტრუქტურამ ხელმძღვანელი როლი იკისროს და ბავშვმა ცნებებით აზროვნება დაიწყოს. ეს ცვლილება სკოლის ასაკის პერიოდში მოხდება.⁽⁵¹⁾

5. რაც შეეხება ბავშვის ლოგიკური აზროვნების სხვა ფორმებს, მსჯელობასა და დასკვნას, მათი განვითარების

საგანგებო განხილვაზე აქ არ შევჩერდებით. როგორც ზემოთაც იყო აღნიშნული, მათთვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა ცნებითს აზროვნებას აქვს, და მაშასადამე, მათი პირობების მომწიფება ცნებითი აზროვნების მომწიფების კვალობაზე ხდება. რამდენადაც ცნებითი აზროვნება ჯერ კიდევ მხოლოდ მომზადების პროცესში იმყოფება, მსჯელობისა და დასკვნის უნარი, რომელიც ლოგიკური აუცილებლობის იდეას ჰგულისხმობს, ჯერ კიდევ არ აქვს ჩვენი პერიოდის ბავშვს დაპყრობილი. მაგრამ უეჭველია, რომ ობიექტური აუცილებლობის იდეის შეჭრა მის ცნობიერებაში, რაც, როგორც ვიცით, პირველად ჩვენს პერიოდში იწყება, თანდათანობით მოამზადებს მასში ნიადაგს ლოგიკური მსჯელობისა და დასკვნის ოპერაციებისათვის. ეს ასეა რომაა, ამას ახალი გამოკვლევებიც ამტკიცებენ, რომელთა მიხედვითაც ბავშვის აზროვნების პრიმიტიული საფეხური, **ტრანსდუქციის** ეტაპი, 7-8 წლისათვის სრულდება, და ლოგიკური აუცილებლობის დაუფლების ხანაც სწორედ ამ დროიდან იწყება.

სქოლიო

თავი პირველი

1. **W. Preyer**, Die Seele des Kindes, 1882, რუსული თარგმანო.
2. **М. Басов** психологических Наблюдений над детьми, 1926.
3. **Kusssmaul**, Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen.
4. **K. Bühler**, Die geistige Entwicklung des Kindes, 3. A. 1922, S. 59.
5. **Артемов**, Изучение ребенка, 2 изд., 1930, Фолькельт. Детская Экспериментальная психолога, пер. Артемова
6. **W. Stern**, Psychologie der frühen Kindheit, 4 A., 1927. S. 21.
7. **K. Bühler**, op. cit., S. 59.
8. **W. Köhler**, Intelligenzprüfungen an Menschenaffen.
9. **K. Bühler**, op. cit., S. 60.
10. **Ф.А. Палурски**, Естественный метод и его школьное применение. 1918, об. აგრეთვე, Артемов, естественный эксперимент. В сборнике методи изучение ребенка.
11. **Jean Piaget**, La representation du monde chez l'enfant. 1926, p. XIII.
12. **J. Piaget**, op. cit., p. XIV-XV.
13. **J. Piaget**, op. cit., გვ. XXI და ქვემოთ.
14. **W. stern**, op. cit., S. 22, f.

15. **Reichardt.** Die Früherinnerung als Trägerin kindlicher Selbstbeobachtungen in den ersten Lebensjahren. 1926.

16. **W. Stern,** op. cit., 24.

17. **W. Stern,** ibid., S. 25.

18. ფსიქოანალიზის ძირითად დებულებათა გასაცნობად ყველაზე უფრო ხელსაყრელია თვითონ ამ სკოლის მეთაურის - ფროიდის - Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, 1916, რუსული თარგმანი: лекции по введению в психоанализ. 1922.

19. **W. Stern,** Die differenzielle Psychologie, 1921.

20. Болтунов, Метод анкеты в педагогическом и психологическом исследовании. 2 изд., 1923.

21. შეადარე დ. უზნაძე, სასწავლო საგნებისადმი ინტერესი ქართველი ბავშვებისა („ჩვენი მეცნიერება“ №8, №9-10) 1924 - ქართველი ბავშვის იდეალის ევოლუცია („უნივერსიტე-ტის მოამბე“ №2).

თავი მეორე

1. **W.Prayer**, Spezielle Physiologie des Embryo, 1885.

2. ფსიქიკურისთვის „**იმანენტური ტრანსცენდენტობა**“ განსაკუთრებით დამახასიათებელი. ამდენად, ფსიქიკას მხოლოდ იქ შეიძლება ადგილი ჰქონდეს, სადაც მოვლენათა განსხვავებულობა არსებობს; დედის მუცელი კი, როგორც ემბრიონის გარემო, მოკლებულია ამ განსხვავებულობას.

3. ფსიქიკური (ცნობიერების) ბიოლოგიური მნიშვნელობის შესახებ: K. Bühler, op. cit. Bernfeld, Psychologie d. Säuglings, S. 26.

4. Garley D., Das Schock des Geborenwerdens (Bernfeld, S. 187) ფსიქოანალიზის სკოლის მიმდევართა აზრით, დაბადება ნამდვილ ტრამვად უნდა ჩაითვალოს, რომელიც მრავალ მხრივ ინდივიდის მომავალ ბედს განსაზღვრავს (Rank, Das Trauma der Gebul und seine Bedeutung für Psychoanalyse 1924), იგი პირველი შიშის აფექტია, რომელსაც ცოცხალი ორგანიზმი განიცდის, და ყოველი შემდეგი შიშის განცდა „ფსიქიკურად და ფიზიკურად დაბადების განმეორებას წარმოადგენს“ (**ბერნფელდი**). ბერნფელდის აზრით, დაბადების სიტუაცია ხშირად მეორდება, განსაკუთრებით თოთო ბავშვობის ხანაში, მაგალითად, ბავშვის კივილი ან შოკის ხასიათის რეაქციები, რომელთა ჩვეულებრივ ინტენსიური გამღიზიანებლის ზემოქმედება იწვევს, დაბადების სიტუაციის განახლებას წარმოადგენს. გარდა ამისა, თვით აფექტის ბუნება საზოგადოდ განსაკუთრებით ამ „დაბადების შიშის“ გავლენით აიხსნება. რამდენად სწორია ეს შეხედულება, ამას ქვემოთ დავინახავთ.

5. **Bernfeld**, S. 3.

6. **მ. უგრელიძე** ქართველ, სომეხ და რუს ახალდაბადებულთა ფიზიკური მდგომარეობის გამოკვლევა, 1930. დანარჩენი ცნობებიც ამ წიგნიდანაა ამოღებული.

7. ეს აზრი, რამდენადაც ვიცი, პირველად **პერემ** გამოთქვა. მერე განსაკუთრებით ფსიქონალიზის სკოლამ: „ახალდაბადებულის ძილი ფეტალური მდგომარეობის დაბრუნებაა, რომელიც მისი აღკვეთის ყოველი შემთხვევის შემდეგ მუდამ მზადაა თავი იჩინოს, როგორც კი ამის შესაძლებლობა იქნება“ (**ბერნფელდ**, გვ. 15); მაგრამ **ბერნფელდი** ძილად თვლის როგორც ფეტუსის, ისე ახალდაბადებულის ამ მდგომარეობას და ამისდა მიხედვით, დიდი ადამიანის ძილსაც ასეთი უკანდაბრუნების, ე. წ. **რეგრესიის ტენდენციის** შედეგად ცნობს. ქვემოთ ვნახეთ, თუ რაოდენ საფუძვლიანია ეს შეხედულება.

8. **Ch. Bühler und Hetzer**, Inventar der Verhaltensweisen des Kindes im ersten Lebensjahr, 1925

9. **Soltmann**, Ueber einige physiologische Eigentümlichkeiten der Muskeln und Nerven des Neugeborenen. Jahrbuch f. Kinderheilkunde XII, 1878 (**ბერნფელდით**).

10. **ბერნფელდის** შეხედულება, თითქოს ძილი ფეტუსის მდგომარეობისაკენ ლტოლვის, მაშასადამე, ე. წ. **რეგრესული ტენდენციის** შედეგს წარმოადგენს, შეუწყნარებელია. ახალდაბადებული ბავშვი, როგორც ვიცით, მართლა უბრუნდება განსაზღვრული აზრით, ფეტუსის მდგომარეობას; მაგრამ გარდა ამისა, გარე შთაბეჭდილებათა ზეგავლენით გამოწვეული დაღლილობის გამო მასში ახალი ფენომენი - ძილი იჩენს თავს. მაშასადამე, არც ზრდადასრულებული ადამიანის ძილის შესახებ შეიძლება ითქვას, თითქოს იგი რეგრესიული ტენდენციის შედეგს წარმოადგენდეს.

11. **ნ. ბერულავას** ერთ-ერთ ჩვენ მიერ ნახელმძღვანელებ დაკვირვებაში შემდეგ ცნობას ვპოულობთ: „ბავშვი გულწასული დაიბადა, რამოდენიმე ხნის შემდეგ მოიყვა-

ნეს გრძნობაზე. ბავშვმა მხოლოდ ამის შემდეგ იკივლა, თუმცა სუნთქვა მანამდეც ჰქონდა“.

12. **შტერნი** აღნიშნავს, რომ გარდა ამისა, ახალდაბადებულ ბავშვს „მიმართვის“ ინსტინქტიც აქვს.

13. **ნ. ბერულავას** დაკვირვება: „ბავშვი იწყებს წოვას მაშინაც, როდესაც მის ლოყას მიაღებ ხელს“.

14. **ფროიდმა** საგანგებოდ მიაქცია ყურადღება პატარა ბავშვის საკუთარი თითების ლოკვის ჩვეულებას და პირველად სცადა მისი ახსნა. **ფროიდის** აზრით, ამ შემთხვევაში ბავშვის სექსუალური ინსტინქტის პირველ გამოვლენასთან გვაქვს საქმე: ბავშვი მიტომ ლოკავს თავის თითს, რომ მას ეს სპეციფიკურ სიამოვნებას ჰგვრისო. ჩვენი შეხედულების მიხედვით, საკითხი გაცილებით უფრო მარტივად და ბუნებრივად აიხსნება: წოვა ლოკა-ლური, სპეციფიკური რეაქციაა და მას თითების შეხება, როგორც არაინტენსიური გაღიზიანება, იწვევს. იგი **ფუნქციონალური ტენდენციის** გამოვლენას წარმოადგენს და ამდენად მასთან ე. წ. ფუნქციის სიამოვნებაა დაკავშირებული. მაშასადამე, ამ შემთხვევაში ბავშვის სექსუალური ინსტინქტის კი არა, მისი ფუნქციონალური ტენდენციის დაკმაყოფილებასთან გვაქვს საქმე.

15. ამერიკელმა მკვლევარმა **რობინზონმა** საგანგებოდ ცდები დააყენა ამ საკითხის შესასწავლად (Koffka K., Grundlagen der psychischen Entwicklung, 2A).

16. „16 დღეს თვალს აყოლებს მის წინ გატარებულ ზარს“ (ბერულავას დაკვირვება).

17. ბიულერის აზრით, თავის გაქნევა, რომელიც მთელი დედამიწის ზურგზე უარყოფის ნიშნად ითვლება, ამ პრიმიტიული რეაქციიდან უნდა იყოს წარმომდგარი (Bühler, Geist. Entw. d. Kindes, s. 91).

18. **Benfeld**, Op. cit., S. 42, f.

19. **Ch. Bühler**, Kindheit und Jugend, 1927.

20. აქედან თავისთავად ცხადი ხდება, თუ რამდენად შორს დგას ჭეშმარიტებისაგან **ბერნფელდის** აზრი, თით-

ქოს ადამიანის ძირითად ტენდენციას ფეტუსის მდგომარეობის

განახლებისადმი სწრაფვა ანუ ე. წ. რეგრესიული ტენდენცია შეადგენს.

21. მოძრაობის პროცესში სხეულში დადლილობის **ინტოქსიკაცია** ხდება, რაც მოძრაობის გაგრძელების შესაძლებლობას აძნელებს. აუცილებელი ხდება მოძრაობის შეწყვეტა ანუ დასვენება, რათა, მოძრაობის ხელახალი აღდგენა უზრუნველყოფილი იქნეს. უდავოა, პრაიერის აღწერაზე იმპულსურ მოძრაობათა უნებურ გავლენას ახდენდა მისი თეორეტიკული გაგება ამ მოძრაობათა ბუნებისა. ამიტომაც რომ, ჯერ ერთი, იგი სრული არაა, და, მეორე, მასში მოძრაობების ფუნქციონალური ხასიათი დაჩრდილულია. იმპულსურ მოძრაობათა აღწერა ჩვენი თვალსაზრისით გაცილებით უფრო სრულ სურათს მოგვცემდა.

23. Stem, op. cit., S. 46.

24. ამრიგად ჩვენ ვხედავთ, რომ აქ იმპულსური მოძრაობა ნამდვილი თამაშის სახეს ღებულობს. როდესაც ცხოვრების პირობები აღნიშნულ ორგანოს ფუნქციის წინაშე გარკვეულ მოთხოვნილებას წამოაყენებენ, მაშინ ჩვენს წინაშე შრომის გარკვეული სახე დადგება. ამრიგად, იმპულსური მოძრაობა, თამაში და შრომა - აი ის ფორმები, რომელშიც ფუნქციონალური ტენდენციის გამოვლენასთან გვაქვს საქმე.

25. აქ ფუნქციონალური მოტორული ტენდენცია შრომასა და თამაშში იჩენს თავს.

თავი მესამე

1. ამას ზოგიერთი მკვლევარი ბავშვის ყურადღების პრიმიტიულ ფორმად თვლის, მაგრამ რადგანაც ბავშვი მას თავიდანვე იჩენს, მას, თანდაყოლილად გულისხმობენ და ინსტინქტურრეფლექსური ყურადღების სახელწოდებით შემოაქვთ მეცნიერებაში (**Трошин**, Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей, т. 2, гл. 19). **შტერნი** ამ ფაქტში ე. წ. **მიმართვის ინსტინქტს** სჭვრეტს (op. cit., 49) რეფლექსოლოგები (მაგ., **ბეხტერევი**) ძებნის აქტს **სა-ორიენტაციო რეფლექსს** უწოდებენ (Дехтерев, общие основы рефлексологии человека).

2. **პრაიერის** და სხვათა დაკვირვების მიხედვითაც საკმაოდ ადრე იჩენს თავს ბავშვის აღნიშნული რეაქცია.

3. **Löwenfeld B.**, Systematisches Studium der Reaktionen der Säuglinge auf Klänge und Geräusche, Z. Ps. 104, 1927.

4. **E. Claparede**, Psychologie de l'enfant, 1922, რუსული თარგმანი психология ребенка.

5. **Prayer**, op. cit., გვ. 27.

6. **K. Bühler**, op. cit., გვ. 105.

7. **Koffka**, op. cit., გვ. 58-59 საზოგადოდ, მთელი საკითხი თვალების მოძრაობათა შესახებ მას ნათლად აქვს გათვალისწინებული (გვ. 52-60).

8. *ibid*, გვ. 74.

9. იხილეთ აგრეთვე **Bernfeld**, op. cit., გვ. 158.

10. **ბერულავა**, 7 დღე: ხელი ლოყასთან აქვს. 15 დღე: „ხელს ლოყას უსვამს, ხელს პირში იდებს და წოვს“.

11. **ბერნფელდიც** ოთხ საფეხურს აღნიშნავს; ოდონდ პირველი ორი საფეხურის გაგება მას თავისებური აქვს, რაც, როგორც ვფიქრობთ, განვითარების სურათს საგრძნობლად ართულებს, ეს იმით აიხსნება, რომ ე. წ. იმპულ-

სურ მოძრაობათა ბუნება და ხასიათი მას მცირედ აქვს გაშუქებული.

12. **Dix W.**, Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes, 1912-13. (ბერნფელდით).

13. ფსიქოანალიზის შეხედულებით: პირი განსაკუთრებული სიამოვნების ზონას, ე. წ. **ორალურ ზონას** წარმოადგენს. იგი შეხების სიამოვნებას იძლევა, რომელიც მაგალ.,

Bernfeld-ის შეხედულებით **Freud**-ის თანახმად **სექსუალური სიამოვნების** პრიმიტიულ ფორმად უნდა ჩაითვალოს. ამის მიხედვით, საგნებისა და განსაკუთრებით ხელის პირში ჩადება და წოვა, რაც ბავშვის ეგოდენ ფართოდ გავრცელებულსა და იშვიათი სიმტკიცის ჩვეულებას წარმოადგენს, ბავშვის არადიფერენცირებული სექსუალური ინსტინქტის დაკმაყოფილების აქტებად უნდა ვიგულისხმოთ.

14. **Bernfeld**, op. cit., S. 136.

15. **Bernfeld**, op. cit., S. 136.

16. **H. Volkelt**, Die Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie. 1926. S. 6.

17. **Canestrini**, Ueber das Sinnesleben des Neugeborenen 1913 (ფოლკელტით).

18. Volkelt, op. cit., S. 8. Valentine. The colour perception and colour preferences of an infant during its forth and eight months. Brit. J. Ps. 1913-14. იგი აწვდიდა ბავშვს მთავარ ფერებს წყვილ-წყვილად და ზედმიწევნით ზომავდა დროს, რომლის განმავლობაშიც ბავშვის თვალი ერთს ან მეორე ფერზე რჩებოდა. აღმოჩნდა, რომ პირველი ადგილი ბავშვისათვის (5-დან 8 თვემდე) ყვითელს უკავია, მერე თეთრს, მერე ძლიერ ვარდისფერს, წითელს, მიხაკისფერს, შავს, მწვანეს, ლურჯს და იისფერს.

19. **H. Volkelt**, Neue Untersuchungen über der kindliche Auffassung und Wiedergabe der Formen, 1929.

20. **Ch. Bühler**, Kindheit und Jugend. 1927, S. 18. რასაკვირველია, მოტორიკის ეს როლი პირველადი არ შეიძლება

იყოს, იმტომ, რომ მის ფორმას მაშინ რაღა განსაზღვრავდა? მოტორიკას, როგორც ქვემოთ დავრწმუნდებით, აღქმის ჩამოყალიბებაში თავისი სპეციფიკური როლი აქვს.

21. **Ch. Bühler** mit **Hetzer** und **Fr. Mabel**, Affektwirksamkeit von Fremdheitseindrücken im ersten Lebensjahr, Z. Ps., 107.

22. **Stern**, op. cit., S. 83, f.

23. **Ch. Bühler**, Kindheit und Jugend, s. 26.

24. **Stern**, op. cit., S. 84.

25. **Ch. Bühler**, op. cit., S. 27.

26. **Ch. Bühler** und **H. Hetzer**, Inventar der Verhaltensweisen des Kindes im ersten Lebensjahr. 1927.

27. **Ch. Bühler** mit **H. Hetzer** und **Fr. Mabel**, Affektwirksamkeit von Fremdheitseindrücken im ersten Lebensjahr, Z. Ps., 107.

28. ასეთ გამღიზიანებლად ხმარობდა ცხოველის ნიღბაფარებულ ადამიანის სახეს და არაჩვეულებრივი ტემბრის ტონებს.

29. **Ch. Bühler**, Kindheit und Jugend, S. 47.

30. *ibid*, S. 46.

31. **Bühler**, op. cit., S. 42.

32. **Bühler** und **Spielmann**, Die Entwicklung der Körperbeherrschung im ersten **Lebensjahr**, Z., f., Ps. 107.

33. **Ch. Bühler** und **H. Hetzer**, Das erste Verständnis für Ausdruck im 1 **Lebensjahr**, Z. f. Ps., 107, 1928.

34. **Ch. Bühler**, Kindheit und Jugend, 13 ff.

35. *ibid*, 15.

36. **W. Stern**, op. cit. S. 45 f.

37. დარვინის მიხედვით 42 დღისათვის იწყებს ბავშვი ცრემლით ტირილს, ჩვენი დაკვირვებით, ერთი თვის ბავშვი უკვე გარკვევით ტირის. ზოგის მიხედვით, ცრემლები უკვე მესამე კვირის ბოლოს ჩნდება (Dix).

38. ზოგი ბავშვი უფრო ადრე აღწევს ამ საფეხურს. ზოგი უფრო გვიან; **კ.ბიულერი** აღნიშნავს, რომ ნორმალურ შემ-

თხვევებში უადრეს ასაკად 9 თვე უნდა ჩაითვალოს და უგვიანესად მეორე წლის **K. Bühler**, op. cit. S. 221.

39. ამ მხრივ დიდი დამსახურება მიუძღვის **მოიმანს**, რომელმაც განსაკუთრებული ხაზგასმით აღნიშნა, თითქოს ბავშვის სიტყვას მხოლოდ ემოციურ-პოლიტური შინაარსი აქვს და არა ინტელექტუალური.

40. **K. Bühler**, op. cit., S. 222 f.

41. ibid. 223 იქვე სხვა მაგალითებიც. იხ. აგრეთვე **Clara und William Stern**, Kindersprache.

42. **W. Stern**, Psychologie der frühen Kindheit, S. 124.

43. ibid, S. 124.

44. **Ch. Bühler**, Die ersten socialen Verhaltensweisen des Kindes, 1927.

45. **Ch. Bühler**, Kindheit und Jugend, S. 16.

46. **Koffka**, Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, 2A, 240.

47. **Ch. Bühler** und H. Hetzer, Das erste Verständnis für Ausdruck. Z. f. Ps. 107, 1927.

48. მედეა 0,2+10. „თუ გაუცინებ, უთუოდ გაგიცინებს, სიცლით გიპასუხებს არა მარტო მაშინ, როდესაც მცინარე სახეს ხედავს, არამედ მაშინაც, როდესაც მარტო ხმა ესმის სიცლის“ (6. ბერულავას დაკვირვებიდან).

49. **W. Stern**, op. cit., S. 67.

50. **Martha Guersney**, Eine genetische Studie über Nachahmung, Z. f. Ps. 107, 1927.

51. **L Morgan**-მა (Instinkt und Gewohnheit, გერმანული თარგმანი 1909) პირველმა აღნიშნა, რომ ნამდვილად წაბაძვის ეს ორი სახე უნდა გავარჩიოთ: მოძრაობის წაბაძვისა და მოქმედების წაბაძვის (შეად. **Koffka**, op. cit., გვ. 231).

52. **Ch. Bühler**, Kindheit und Jugend, S. 28, ff.

53. **Koffka**, op. cit., S. 238.

54. **W. Stern**, op. cit., S. 68.

55. **Koffka**, ibid, S. 236.

56. **Scupin**, op. cit. (შტერნიტ).

57. **Ch. Bühler**, op. cit., S. 61.
58. *ibid*, S. 62.

თავი მეოთხე

1. **Аркин**, дошкольный возраст, ч, I, гл. 6.
2. **Гундобин**, Особенности детского возраста.
3. **W. Stern**, op. cit., S. 87.
4. **Ch. Bühler**, K. u. J., S. 84.
5. **H.Volkelt**, Neue Untersuchungen, S. 24.
6. **Stern**, op. cit., S. 93.
7. *ibid*, S. 97.
8. **Beyrl**, Die Grössenauffassung bei Kindern, Z. f. Ps. 100, 1926.
9. **H.Frank**, Untersuchung über Sehgrössekonstanz bei Kindern, Psych. Forsch., VII, 1925. ამ გამოკვლევებიდან ნათლად ჩანს, რომ ხილული სიდიდის კონსტანტობა გამოცდილებაზე არ უნდა იყოს დამყარებული.
10. **K.Bühler**, Grundlagen der geistigen Entwicklung, S. 153.
11. **H.Volkelt**, Fortschritte der experiment. Kinderpsychologie, S. 16.
12. **W. Stern**, op. cit., S. 211.
13. *ibid*, გვ 207 f
14. *ibid*, გვ 209
15. **Ch. Bühler**, K., u. J. S., 85 f.
16. **Ch. Bühler**, a. a. O., C, 88, შ. ბიულერის აზრით, ასეთ შემთხვევებში ბავშვის ყურადღების განვითარებასთან უნდა გვქონდეს საქმე. ის ფიქრობს, რომ თითოეული მოძრაობა ცალკე არსებობს და ერთი მეორეს მეტოქეობას უწევს ყურადღების დასაფლობად (გვ. 87). მაშასადამე, მოძრაობათა შეთანხმება, მათი ერთდროულად შესრულება ყურადღების განაწილების შედეგს წარმოადგენს. ასეთი შეხედულება საქმის ნამდვილ მდგომარეობას არ შეეფერება. საქმე ისაა, რომ მაშინ ყოველგვარი მოძრაობების კოორ-

დინაცია უნდა შეიძლებოდეს, რომელსაც კი შესაძლებელია ყურადღება მივაქციოთ. ჩვენს მოქმედებას ამიტომ ყოველთვის შემთხვევითი ხასიათი უნდა ჰქონდეს, რამდენადაც „ყურადღება“ ფორმალურ ფუნქციად იგულისხმება, რომელიც ყოველი მხრივ შეიძლება მიიმართოს, ჩვენი ქცევის, ჩვენი მოქმედების არსებითი მთლიანობა ამ თვალსაზრისის მიხედვით სრულიად აუხსნელი დარჩებოდა. ასახსნელი კი სწორედ ესაა. ჩვენ ვფიქრობთ, რომ ცალკე რეაქციების გაერთიანება კი არ ხდება ყურადღების ნიადაგზე, არამედ სხეულის მოცემული განწყობის განაწევრება ხდება, მისი დიფერენციაცია ნაწილობრივ განწყობებად. მთლიანი თავიდანვე მოცემულია, მაგრამ პირველ ხანებში იგი დიფუზური, უსახო მთლიანობაა. ახლა იგი ნაწევრდება და **ერთიანობის ნაცვლად მთლიანის** სახესღებულობს.

17. **W. Stern**, a. a. O., S. 135 f.

18. *ibid*, S. 136.

19. **W. u. Cl. Stern**, Die Kindersprache, 3. A. იხილეთ აგრეთვე **W. Stern**, Ps. d. fr. K. S. 136 ff.

20. **W. Stern**, Ps. d. fr. K., S. 36.

21. **A. Descoeudres**, Le development de l'enfant de deux 2 sept ans. 1921, იხილეთ აგრეთვე რუსული თარგმანი.

22. **H. Hetzer** und **B. Reindorf**, Sprachentwicklung und d. soziale Milieu, Z. ang Ps. Bd. 29, S. 449 ff.

23. **K. Bühler**, G. Ent. 310.

24. **J. Piaget**, Le langage et pensee chez l'enfant, 1923, გვ 7 და შემდეგ

25. **J. Piaget**, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, 1924, p. 274.

26. **Ch. Bühler**, K. u. J. ib. ცხრილი 19.

27. a. a. O. 96. f,

28. ib. აგრეთვე **Ch. Bühler**, op. cit., S. 95.

29. **D. Usnadze**, Gruppenbildungsversuche bei Kindern. Arch. f. d. ges. Psych., 1929.

30. **W. Stern**, a. a. n., 244 ff.

31. **K. Bühler**, op. cit., S. 325.

32. **შტერნის და ბიულერის** დავა ბავშვის თამაშის ილუზიონიზმის შესახებ, მაშასადამე, ზემოაღნიშნულის თანახმად უნდა გადაიჭრას.

33. **H. Volkelt**, Fortschritte. აგრეთვე **W. Peters**, Entwicklung von Wahrnehmungsleistungen beim Kind, Z. Ps., 103, რომელიც ფიქრობს, რომ შესაძლოა გრძნობის ორგანოები თავისი განვითარების უმაღლეს წერტილს დაბადების შემდეგ მალე აღწევდნენ. გვ. 184.

34. **H. Hetzer** und **Wichemeyer**, Optische Reception und Bilderfassen im zweiten Lebensjahr. Z. Psych., 113, S. 268 ff. შეადარე ამ საკითხისთვის აგრეთვე **D. Katz**, Gespräche mit Kinderm, 1927, გვ. 249.

35. **Cl. u W. Stern**, Erinnerung, Aussage und Lüge in der frühen Kindhei 3. A., 1922.

36. **H. Hetzer** u. **Wichemeyer**, op. cit., S. 283.

37. **Ch. Bühler**, K. G. J., S. 118.

38. **H. Werner**, Einführung in die Entwicklungspsychologie, 77, ff.

39. **D. Usnadze**, Gruppenbildungsversuche im vorschulpflchtigen Alter. Arch. Psych. B. 73, S, 217 ff.

40. **შეად. Piaget**, Le raisonnement chez l'enfant. p. 277 და შემდეგ.

41. **Piaget**, op. cit., გვ. 281 და შემდეგი.

42. იქვე, გვ. 281.

43. *ibid*, გვ. 282.

44. დაწვრილებით ბავშვის ცნების განვითარების შესახებ **D. Usnadze**, Begriffs bildung im vorschulpflchtigen Alter, Z. ang Psychol. 34, S. 138-212.

45. ბავშვის მსჯელობის ეს ინტერპრეტაცია არ ეთანხმება ჩვეულებრივ გავრცელებულ შეხედულებებს ამ საგანზე. როგორც ვხედავთ, არ არის საკმარისი მარტო გარეგნულად შეისწავლო ბავშვის ნალაპარაკები: საჭიროა მისი

ფსიქოლოგიური ანალიზიც, თორემ უამისოდ ბავშვის ლოგიკის დახასიათება ისე მოგვიხდება, როგორც ეს პიაჟეს ზეგავლენითაა გავრცელებული. იხ. მაგალ. **Выготский** и **Лурия**, этюды по истории поведения, 1930, стр. 150.

ჩვენს ინტერპრეტაციას ყველაზე უფრო **Werner**-ის ინტერპრეტაცია უახლოვდება; შეად. **H. Werner**, Einführung in die Entwicklungspsychologie, 1926, S. 207 ff.

46. **Stern**, op. cit., S. 361, აგრეთვე **Piaget**, op. cit., p. 289.

47. **Бехтерев** и **Шелованов**, к обоснованию генетической рефлексологии, в сборн. "Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы", под ред. акад. Бехтерева, 1925.

48. შეად. **Usnadze**, Gruppenbildungsversuche, S. 220.

49. **Ch. Bühler**, K. u. **Jugend**, S. 71.

50. შეად. **Ch. Bühler**, op. cit., S. 140 ff.

51. რატომ ხდება ასე, ეს განხილული მაქვს „განწყობის რაობა“-ში, რომელიც ჯერ კიდევ არ არის დაბეჭდილი.

52. **N. Ach**, Ueber den **Willensakt** und den Temperament, 1910.

53. **E. Köhler**, Der Persönlichkeit des dreijährigen Kindes, 1926, S. 115 ff.

54. **Ф. Энгельс**, Роль труда в процессе очеловечения обезьяны, Диалектика природы.

55. **K. Marx**, Kapital, Bd. I.

56. **Ch. Bühler**, K. u. J., S. 142 ft,

57. **W. Stern**, Ps. d. fr. K. გვ. 441, **შტერნს** თავმოყვარეობის მაგალითი უფრო ადრე დროიდან მოჰყავს: ჰილდა 1,3-ის იყო, როდესაც დედამ ხელზე დაარტყა ხელი. ბავშვმა ეს, როგორც ჩანს, ცემად მიიღო და არაჩვეულებრივ გულამომჯდარი ტირილი დაიწყო. შეუძლებელია, ამბობს შტერნი, რომ ბავშვში ეს რეაქცია ტკივილის გამომწვევია, ვინაიდან ნამდვილ ტკივილზე აქ ლაპარაკიც არ შეიძლებოდაო. მაშასადამე, მიზეზი იქ იმაში უნდა ვიგულოთ, რომ ბავშვმა თავისი თავი შეურაცხყოფილად იგრძნო, მაგრამ შეურაცხყოფაზე ლაპარაკი აქ აუცილებელი არაა: შესაძლოა ეს

598

რეაქცია დედის სახის მწყრალი გამომეტყველების მიერ იყო გამოწვეული: ხომ ცნობილია, რომ ასეთ ფაქტებს პირველი წლის განმავლობაშიც აქვს ადგილი, და წყრომა საზოგადოდ ზოგჯერ საკმაოდ მკვეთრ რეაქციას იწვევს ხოლმე ბავშვში. რა თქმა უნდა ამის მიზეზად შეურაცხყოფას ვერ ჩავთვლით.

58. **E. Köhler**, op. cit., S. 214.

59. **Ch. Bühler**, op. cit., S. 143.

60. **პირველი** ჟინიანობის ხანას იმიტომ, რომ ასეთივე სულიერი განწყობილება შემდგომში ერთხელ კიდევ განმეორდება.

61. ასე ფიქრობს **ე.კელერი** (op. cit) და როგორც ჩანს, **შ.ბიულერიც**.

62. შეად. **E. Köhler**, op. cit., 127, სადაც ჟინიანობის ხანა ნებელობისა და ემოციის კრიზისის სახითაა გადმოცემული.

63. **Ch. Bühler**, op. cit., S. 151.

64. **H. Hetzer**, Kind u. Schaffen, 1931.

65. **Ch. Bühler**, ibid, S. 98.

66. ibid, S. 99.

67. რ. ნ ა თ ა ძ ი ს დაკვირვება საკუთარი ვაჟის ქცევისა. **Fr.Sander**-ის გამოკვლევათა მიხედვით, ჩვენი მოძრაობები მთლიანის ფსიქოფიზიკური ორგანიზმის შინაგანი კანონზომიერების მიხედვით წარმოებენ; ამიტომაც, როგორც გამოირკვა, მოძრაობათა სისწორე და სიზუსტე ხშირად მათ ფორმაზე არის დამოკიდებული, იხ. Neue psychologische Studien. Gestalt und Sinn.

68. **Er. Kainz**, Gestaltgesetzmäßigkeit und Ornamententstehung. Z ang. Pszch. 28, 1927.

69. **Ch. Bühler**, ob. cis., S. 109.

70. **H. Volkelt**,-ის მხრივ გამონაკლისს შეადგენს, რომელმაც როგორც თვითონ ამბობს, თავისი ბავშვის თამაშის ეს ფორმა განსაკუთრებული გულისყურით შეისწავლა: „თითოეული ქვის დადება ბავშვისათვის შეუმჩნევლად ოქმში

ინიშნებოდა, მთელი შენობა მერე იხატებოდა ან ფოტოგრაფიულად აღიბეჭდებოდა“ (Fortschritte d. exper. Kinderpsych. S. 36), მაგრამ ეს მის ოთხი წლის ბავშვს ეხებოდა, ხოლო უფრო პატარა ბავშვების შესახებ ამ მხრივ არაფერია ცნობილი.

71. **H. Volkelt**, *ibid.*, S. 38.

72. თანამედროვე ექსპერიმენტულ ფსიქოლოგიაში დადასტურებულად შეიძლება ჩაითვალოს **Koffka**-სა და სხვების მიერ აღმოჩენილი კანონი ე. წ. „კარგი ფორმისა“ (Gesetz der guten Gestalt), რომლის მიხედვითაც „თითოეულს ფორმას ტენდენცია აქვს, რამდენადაც შესაძლოა, კარგი, მარტივი და გარკვეული სახის შეიქნეს“ (**Koffka** K., Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, S. 223 ff.).

73. **Otto Krauter** (Die Entwicklung des plastischen Gestaltens beim vorschulpflichtigen Kinde, 1930, Bht. 50, ang Ps.)..... ბავშვის პლასტიური სახვის განვითარების ყველაზე უფრო სრულ სურათს იძლევა.

74. **Otto Krauter**, *op. cit.*, S. 14.

75. **Helga Eng**, (Kinderzeichnen, 1927, S. 2, Bhfn. 39, Z. ang. Ps.) ფიქრობს, თითქოს ეს გარემოება უეჭველად ამტკიცებდეს, რომ ბავშვი იმთავითვე ხატვით იყოს დაინტერესებული და არა უბრალო მოძრაობათა ფუნქციონალური თამაშით (გვ. 92).

76. **H. Eng**, *op. cit.*, S. 4. ამ დაკვირვებას თავიდანვე აღებული ხაზის უბრალო გაგრძელებად თვლის და არა ბავშვის ქცევის არსებითი შეცვლის ნიშნად.

77. *ibid*, S. 3. f.

78. *ibid*, S. 7.

79. *ibid*, S. 95.

80. **K. Bühler**, Die geistige Entwicklung des Kindes, 3A. 1922, S. 242.

81. **Ch. Bühler**, *op. cit.*, S. 180.

თავი მეხუთე

1. მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვის პირობითი რეფლექსების განვითარების საკითხს ეხებიან **Сорохтин**-ი და განსაკუთრებით **Иванов - Смоленский** თავისი თანამშრომლებით, ეს დებულება მაინც ძალაში რჩება.

2. **Метир**, Поведение ребенка, М., 1926.

3. **Homburger**, შეად. Ярмоленко, А. Б., Обследование движения нормальных детей, М., 1931, стр. 13.

4. **М. С. Лебединский**, Развитие высшей моторики у ребенка, 1931, стр. 144.

5. იქვე, გვ. 140.

6. **Лебединский**, стр. 146.

7. იქვე, გვ. 148.

8. **Пэрэ**, Дитя от 3-х до 7 лет. რუს. თარგმანი (Лебединский, стр. 150).

9. **Н. И. Озерецкий**, Метрическая скала для исследования моторной одаренности

детей и подростков. 1923. შემდეგ **Озерецкий** -მ ხელახლა დაამუშავა თავისი მეთოდიკა ახალი მასალის გათვალისწინების ნიადაგზე იხ. Озерецкий, Метод массовой оценки моторики у детей, 1929).

10. **А. В. Ярмоленко**, Обследование движений нормальных и ненормальных детей. 1931.

11. **Н. Hetzer**, Kind und Schaffen, Jena, 1931, S. 40 ff.

12. იხ. ზემოაღნიშნული გამოკვლევა გვ. 6-45. გარდა ამისა, კიდევ უფრო ადრე თამაშის ეს

ფორმა. **O.Schneider**-მა (Mitteilungen über das kindliche Bauen mit Klötzchen. Z. päd. Psych., 17), 1916. **Hanfmann**-მა (Ueber das Bauen der Kinder, Z. f. Kinderforschung 36) და შეისწავლეს **Volkeit**, (Fortschritte der exper. Kinderpsych., 1926.

იხ. რუსული თარგმანი: Lerckan Детская экспериментальная психология М., 1930) და სულ უკანასკნელ ხანებში: **H. Volkelt**, D. Gestaltungsspiele d. neuen Leipziger Spielgarten, 1932.

13. **Hetzer**, S. 62 a. a. 0.

14. **Lukens**, A Study of Children's Drawings in the early Wears. P. 80-81 (ქნგოს მიხედვით, გვ. 97).

15. **H. Eng**, op. cit., p. 95.

16. **W. Stern**, Ps. D, K., 322, **K. Bühler**, op. cit., S. 247.

17. **H. Eng**, op. cit., S. 106.

18. **Kerschensteiner**, D. Entwicklung der zeichnerischen Begabung, 1905, S. 173 ff.

19. **C. Ricci**, L'arte dei bambini, Bologna, 1887 რუსული თარგმანი: К.риччи дети художники, 1911, стр. 49.

20. **Otto Krauter**, D. Entwicklung der plastischen Gestaltens beim vorschulpflichtigen Kinde, 1930, S. 52.58.

21. **Kerschensteiner**, op. cit., S. 232, **H. Eng**. S. 111.

22. **D. Katz**, Ein Beitrang zur Kenntniss der Kinderzeichnungen, Z. f. Ps., B. 41. S. 241.

23. **H. Eng**, op. cit., S. 115.

24. **Уотсон**, психологический уход за ребенком, М., 1930, стр. 102.

25. **Риччи**. op. cit., стр. 21.

26. **D. Katz**, op. cit., S. 241.

27. **H. Eng**, op. cit., S. 198 f.

28. **Rouma G.**, Le langage graphyque de l'enfant, 2 ed, 1913, გვ. 110 (ქნგოს მიხედვით, გვ. 34).

29. **H. Eng**, op. cit., S. 146.

30. **K. Bühler**, Op. cit., S. 273 f.

31. **H. Eng**, op. cit., 149.

32. **H. Hetzer**, Kind und Schaffen, S. 49.

33. **Bergmann - Könitzer**, Das plastische Gestalten des Kleinkindes, Zang. Ps. B. 31, S. 215.

34. **Krauter**, O. op. cit., S. 55.

35. **W. Krötch**, Rythmus und Form in der freien Kinderzeichnung, 1917, S. 80 (კრაუტერიტ).

36. **Krauter**, O. op. cit., S. 56-57.

37. *ibid*, S. 57,

38. Gantschewa, Kinderplastik, 1930 (ჭეცერიტ, გვ. 56).

39. **H. Hetzer**, op. cit., 54.

40. **Neubauer**, V. Entwicklung der technischen Begabung bei Kindern. Z. ang. Ps. B. 29. S. 289.

41. **ნოიბაუერის** ცნობები არ ეთანხმება **ჭეცერისას**: მის მიხედვით, უკვე ხუთი წლის ბავშვების 100% აღწევს „დამახასიათებელი ნიშნის“ კონსტრუქციის საფეხურს. მაგრამ ეს უთანხმოება იმით აიხსნება, რომ **ნოიბაუერს** დამუშავებული აქვს არა ბავშვების უშუალო დაკვირვების შედეგები, არამედ ის ნახატები, რომელნიც გადმოგზავნილი იყვნენ - ალბათ როგორც საუკეთესონი - გამოფენისათვის.

42. **Neubauer**, S. 317.

43. *ibid*, S. 328. ff.

44. **Hetzer**, op. cit., s. 78 f.

45. **H. Hetzer**, Das volkstimliche Strassenspiel, 1927 (შ. ბიულერიტ).

46. **Неклюдова и Вольберг**, Формы социальных отношений и их развитие у детей дошкольного возраста.

47. ეს ცდები ჩატარებული იყო რევაზ ნათაძის მიერ 76 ბავშვზე (2-8 წლამდე), ხოლო მასალა დამუშავებულ იქნა ჩემ მიერ. იხ. **D. Usnadze**, Gruppenbildungsversuche im vorschulpflichtigen Alter. Arch. Psych. B. 73, 1929.

48. **Семенова - Болтунова**, Картина в восприятии ребенка дошкольного возраста, 1927 (იხ. Басов, стр. 593-504).

49. **Басов**, К вопросу о развитии восприятия у детей дошкольного возраста. Прилож. К "методики психологических наблюдений над детьми", 1925.

50. **D. Usnadze**, Die Begriffsbildung im vorschulpflichtigen Alter, Z. ang. Ps., B. 34, 1929.

51. **Выготский**, Педология подростка, стр. 318, აღნიშნავს თითქოს 7-8 წლის ბავშვს სრული ცნებით აზროვნების უნარს ვაწერდე და გარდა ამისა თითქოს ამ უნარის „ერთადერთ სიმპტომად კონკრეტულ ნიშანთა გამოყოფას ვთვლიდე“. როგორც ვხედავთ, ამ შემთხვევაში უეჭველ გაუგებრობასთან უნდა გვქონდეს საქმე.

52. ბავშვის მსოფლმხედველობის კვლევა D. Katz-მა დაიწყო: იხ. მისივე *Gespräche mit Kindern*, 1930, მაგრამ განსაკუთრებით დიდი გავლენა მოახდინა **J. Piaget** -მ (*Representation du monde chez l' enfant*), რომელმაც ე. წ. კლინიკური მეთოდით დაიწყო ბავშვის მსოფლმხედველობის სისტემატური შესწავლა. რუსეთში ამ საკითხის კვლევა **М. Басов**-მა დაიწყო, შემდეგ აღსანიშნავია **Зейлигер**, мировоззрение дошкольного возраста (1 Всесоюзный съезд по изучению поведения человека, 1930), **Гершензон** и **Зейлигер**. Религия. Социальная действительность и мировоззор детей.

53. **Piaget**, op. cit., p. 230.

54. **Piaget**, La causalite physique chez l'enfant, 1927.

55. **Ch. Bühler**, Kindheit und Jugend, S. 204 ff.